



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

AMPLIAR A INTERCULTURALIDADE

A educação artística na promoção da cidadania

Sílvia Maria Rodrigues Gouveia Barbosa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Sílvia Maria Rodrigues Gouveia Barbosa

Ampliar a Interculturalidade: a educação artística na promoção da cidadania

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professor Doutor Pedro Pereira

Maio de 2022

Dedicatória

Para quem vê na escola a cidadania.

Para a minha avó Maria Júlia, a reacionária mais revolucionária que já conheci e que iria adorar ter um trabalho dedicado a ela!

Para os meus pais. Para os meus irmãos. Para a minha madrinha.

Para o Rui e para a Olívia.

Agradecimentos

Na construção deste projeto de investigação várias foram as instituições envolvidas, a quem sou genuinamente grata:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo;

À Coordenação do Mestrado em Educação Artística;

Ao Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento;

Ao Centro de Estudos Regionais;

À Mostra de Cinema Anti-Racista;

À Circular Artes Performativas de Vila do Conde;

À SOS Racismo;

À CLIA - ANILUPA.

Dando cara às instituições, não posso deixar de nomear o Professor Doutor Carlos Almeida; a Professora La Saete Coelho, a Professora Ana Cristina Barbosa; as alunas do curso de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico e as alunas do curso de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico: muito obrigada. Serei, igualmente, eternamente grata a Álvaro Laborinho Lúcio pela disponibilidade e presença em *amplia* - INTERCULTURALIDADE, à Magda Henriques e à Eva Ângelo.

Obrigada à colega Raquel.

Obrigada à Natali! Obrigada ao Ivo, responsável pelos meterias de comunicação de *amplia* - INTERCULTURALIDADE.

Palavras, ainda, ao orientador deste projeto de investigação Professor Doutor Pedro Pereira, pela disponibilidade e sagacidade: obrigada.

Resumo

Este estudo procura debruçar-se sobre o cruzamento entre a arte e a cidadania. Deste modo, através da Educação Artística, em particular através do cinema, procuram-se as abordagens pedagógicas ao domínio da Interculturalidade, afeto à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo. Como forma de leitura e de interpretação de filmes, propomos ainda uma abordagem teatral exploratória, assente em processos colaborativos e participativos, evidenciando, pelo jogo, a natureza intercultural que as relações pedagógicas podem alcançar.

Com o intuito de providenciar as pistas de atuação provenientes do cruzamento entre a arte e a cidadania, recorreremos aos procedimentos metodológicos da entrevista e da observação que efetuamos junto de docentes de Cidadania e Desenvolvimento. Os elementos recolhidos destes procedimentos metodológicos, forneceram-nos o diagnóstico útil para a construção de *amplia* - INTERCULTURALIDADE, projeto de investigação-ação, desenvolvido com futuros professores de Cidadania e Desenvolvimento.

Este projeto de investigação tornou evidente, desde logo, as fragilidades no desenvolvimento de estratégias pedagógicas relativas à interculturalidade na unidade curricular de Cidadania e Desenvolvimento, justificando a pertinência e atualidade do presente trabalho. Particularmente através de estratégias metodológicas de investigação-ação, privilegiando dinâmicas pedagógicas performativas e reflexivas, este projeto permitiu concluir que a Educação Artística se pode constituir como uma dimensão formativa fundamental para *ampliar a Interculturalidade*, tornando-se imprescindível a sua presença na formação de professores de Cidadania e Desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Artística, Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, Interculturalidade, Cinema, Oficina Performativa

Abstract

This study focuses on the intersection of Art and Citizenship. Thus, through Arts Education, in particular through cinema, pedagogical approaches to interculturality are sought, affecting the curriculum of Citizenship and Development. As a way of reading and interpreting films, we also advocate an exploratory theatrical approach, based on collaborative and participatory processes, evidencing, through this *game*, the intercultural nature that pedagogical relations can accomplish.

In order to provide the clues of action from the intersection between art and citizenship, we use interviews and observation as methodological procedures, which we materialize in collaboration with teachers of Citizenship and Development. The elements collected from these methodological procedures provided us with a useful diagnosis for the construction of *amplia* - INTERCULTURALIDADE, an action research project, developed with soon-to-be teachers of Citizenship and Development.

From the outset, this research project made clear the weaknesses in the development of pedagogical strategies related to interculturality in Citizenship and Development, justifying the relevance and timeliness of the present work. Particularly through methodological strategies of action-research, favoring performative and reflective pedagogical dynamics, this project allowed us to conclude that Arts Education can constitute a fundamental formative dimension to *expand interculturality*, making its presence essential in the education of teachers of Citizenship and Development.

Keywords: Artistic Education, Education for Development and Citizenship, Interculturality, Cinema, Performative Workshop

Índice

Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice	9
Índice de Figuras	10
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO II - <i>O QUE PODE A ARTE NA ESCOLA QUE QUEREMOS E NA CIDADANIA QUE ESPERAMOS?</i>	13
2.1 Contexto do Projeto	15
2.2 Declaração do Problema	18
2.3 Pertinência do Projeto	21
2.4 Questões Orientadoras	23
2.5 Finalidades da Investigação	24
CAPÍTULO III - <i>TRABALHO DE MESA</i>	25
3.1 Cultura(s)	26
3.2 Educações	31
3.2.1 Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global	35
3.2.2 Educação Artística	39
3.2.1.1 Cinema	43
3.2.1.2 Teatro	47
CAPÍTULO IV - <i>DA REFLEXÃO À PRÁTICA</i>	53
4.1 Investigação Qualitativa	53
4.1.1 Do procedimento metodológico da entrevista	54
4.1.2 Do procedimento metodológico da observação	57
4.1.3 Do contexto da investigação referente à entrevista e à observação	59
4.2 Do procedimento metodológico da investigação-ação	61
4.2.1 Do contexto da investigação referente à investigação-ação	65
CAPÍTULO V - <i>ABSORÇÃO DO REAL E ESPAÇO DE ENSAIO</i>	67
5.1 Lugar do Real	67
5.1.1 Espaço da palavra	67
5.1.1.1 Da pertinência da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento	68
5.1.1.2 Dos modos de abordar Cidadania e Desenvolvimento	73
5.1.2 Espaço do olhar	77
5.2 Lugar do ensaio: <i>amplia</i> - INTERCULTURALIDADE	83

5.2.1 Oficina performativa partir de <i>Une Girafe Sous la Pluie</i> , de Pascale Hecquet	86
5.2.2 Oficina performativa a partir de <i>Carrinha Amarela</i> , CLIA ANILUPA	102
CAPÍTULO VI - REFLEXÕES FINAIS	115
Referências Bibliográficas	128
ANEXOS	134

Índice de Figuras

Figura 1 - Quadro Conceptual: objetivos e meios relativos à oferta de educação para a cidadania na escola.....	37
Figura 2 - Murais presentes no polivalente da Escola E B 2,3/S, Paredes de Coura	59
Figura 3 - Aquecimento	90
Figura 4 - Estátuas: Perigo	92
Figura 5 - Visualização de <i>Une Girafe Sous la Pluie</i>	97
Figura 6 - Construção do painel-debate	98
Figura 7 - Quem és tu?	113

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação propõe-se a ampliar a interculturalidade. *Ampliar* significa “dar ampliação a; estender; explicar” (Priberam, 2022). Destacamos de *ampliar* a sua capacidade em tornar visível determinado elemento, colocando nele o foco, protagonizando-o. Faremos, por esta via, ampliação da interculturalidade, propondo um cruzamento entre a arte e a cidadania.

Desta forma, a investigação aqui presente vê na mediação artística uma via possível para trabalhar os conteúdos inerentes à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo, em particular no referente ao domínio da interculturalidade. Entende-se, de acordo com o referido por Lúcio (2002) que a escola tem como dever “formar na complexidade e na diversidade para a autonomia e para a solidariedade.” (p. 381), de onde o contexto social, económico e cultural não é alheio. Efetivamente, a escola, à imagem da sociedade, é um espaço diverso, plural e multicultural, de onde os fluxos migratórios são parte constituinte. Ainda que a multiculturalidade da escola não se reduza aos fenómenos de migração, estes tornam, sem dúvida, mais expressiva a diversidade de identidades culturais. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, “118.124 pessoas (homens e mulheres) solicitaram estatuto de residência em Portugal no ano de 2020” (Instituto Nacional de Estatística, 2022) A propósito da imigração presente em Portugal “estima-se que durante o ano de 2020 tenham entrado em Portugal, para aqui residir por um período igual ou superior a 1 ano (imigrantes permanentes), 67 160 pessoas (72 725 em 2019)” (Instituto Nacional de Estatística, 2020,p. 100). De acordo com Ramos (2001) “os encontros e as relações interculturais fazem, atualmente parte e integram cada vez mais o nosso contexto social, económico, político, religioso, escolar, sanitário, mediático.” (p. 156).

É no seio deste contexto que a escola se desenvolve, espaço de múltiplos encontros. Atendendo a que a escolaridade é obrigatória, tal como o confirmado pelo *Decreto-Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto, 1993*, onde se afirma que a Constituição Portuguesa tem o dever de assegurar a cada cidadão a educação, “incumbindo ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (*Decreto-Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto, 1993*), afigura-se uma necessidade refletir sobre práticas educativas que abarquem uma dimensão intercultural. Efetivamente, “a

problemática intercultural está relacionada com o diálogo e a comunicação, com a abertura ao outro, às culturas, às línguas, às relações internacionais, implicando uma abordagem global, multidimensional e multi-interdisciplinar.” (Ramos, 2001, p. 156). Neste contexto, Vieira (2006) questiona: “como conciliar a multiculturalidade dos públicos que cada vez mais acedem à escola, que se quer para todos, com a ideia e prática da cidadania?” (p. 3).

Como forma de responder à questão de Vieira intentamos, pela via da investigação proposta por este trabalho, aceder à escola. Assim, metodologicamente enformados pela entrevista e pela observação, recolhemos dados úteis sobre as perceções de docentes de Cidadania e Desenvolvimento relativamente às possibilidades do cinema se tornar uma ferramenta útil na lecionação do domínio da interculturalidade. Estes procedimentos metodológicos providenciaram-nos um diagnóstico que se revelou fundamental no desenho do projeto de investigação-ação criado para este estudo, intitulado *amplia* - INTERCULTURALIDADE, ciclo de cinema.

Desta forma, concebemos a Educação Artística como espaço que “se configura com um lugar de exploração da liberdade e da expressão da individualidade (ainda que em dinâmicas coletivas) através de linguagens originais, de formas alternativas de comunicar, de *ir sendo*.” (Neves, 2018, p. 291). Ancorados, ainda, neste argumento, organizamos este trabalho em quatro capítulos primordiais: *O que pode a Arte na Escola que Queremos e na Cidadania que Esperamos; Trabalho de Mesa; Da Reflexão à Prática e Absorção do Real e Espaço de Ensaio*. No capítulo *O que pode a Arte na Escola que Queremos e na Cidadania que Esperamos* contextualizamos o projeto de investigação aqui patente na relação com a sua pertinência, questões fundamentais e finalidades e em *Trabalho de Mesa* propomos uma revisão da literatura em consonância com os princípios que regem o estudo em questão. Em *Da Reflexão à Prática* apresentamos os procedimentos metodológicos que guiaram este estudo. Inicialmente a entrevista e a observação, que permitiram uma auscultação junto de docentes de Cidadania e Desenvolvimento que nos levou à investigação-ação. *Absorção do Real e Espaço de Ensaio* é o lugar onde se descrevem e analisam os dados recolhidos: junto das docentes de Cidadania e Desenvolvimento encontramos o *lugar do real* e junto das futuras docentes procuramos o *lugar do ensaio*. Reservamos um último capítulo para as reflexões finais.

CAPÍTULO II - O QUE PODE A ARTE NA ESCOLA QUE QUEREMOS E NA CIDADANIA QUE ESPERAMOS?

O mundo apresenta-se veloz. A cada passo, uma nova moda; a cada dia, novos interesses e novas descobertas. É estimulante o novo dia, mas com ele a vertigem acentua-se. Uma vertigem de informação, de contrainformação, de *fake news*, de desencontros vários, que muitas vezes encontram na vertiginosa descida dos dias, a justificação para a intolerância, para a discriminação e para o acentuar de relações de superioridade frente a minorias. Aqui, o diferente perde força, o intolerante ganha espaço e as fronteiras tornam-se intransponíveis. Fronteiras que, não raras vezes, delimitam opressões e um gigante apreço pelo mesmo, pelo igual, impedindo que a velocidade do mundo se cumpra na sua totalidade. Esta velocidade abraça o diferente, mas a vertigem impõe-lhe barreiras:

do ressurgimento do racismo, do chauvinismo, da xenofobia, do exacerbar dos nacionalismos e dos fundamentalismos; do alastramento e do incremento de várias formas de violência (...); do alastramento da cultura inculta de massas que se traduz na perda de sentido estético, da criatividade e do espírito crítico, da perda de referências culturais e patrimoniais ancestrais (Fernandes, 2009, p. 35).

A sociedade atual, que se apresenta como sendo a mais formada academicamente, com maior acesso a informação e aos avanços tecnológicos, é simultaneamente uma sociedade desorientada, pouco estruturada e pouco questionadora. “As Luzes da Razão parecem rejeitar nos astros do espírito mitos e trevas. E, no entanto, por toda a parte, o erro, a ignorância, a cegueira, progridem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos.” (Morin, 1991, p. 12)

Frente a um contexto diverso, multicultural e complexo reservamos à escola um papel preponderante. Acreditamos, pois, que o passo que a escola dá, deve ser o passo do cidadão ativo e responsável, curioso e consciente. Sendo seguro, que vivemos num mundo que cada vez se constrói mais na heterogeneidade e na multiculturalidade, a escola deve colocar-se perante esta realidade de forma ativa:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas. (Delors, 1996, p. 52)

Na construção democrática da escola, que corresponde à construção democrática de todos os agentes participantes na ação educativa, consideramos que a Educação Artística tem um papel relevante. A Educação Artística deve estar diálogo constante entre “eu” e o “outro”,

na construção do saber e no aprender a pensar criticamente, a negociar, a conviver, a formular opiniões, a decidir, a desmistificar preconceitos, a harmonizar o interesse individual com o interesse coletivo, a gerir dificuldades, a apreciar o valor da democracia, com o objetivo de preparar os alunos para se adaptarem melhor à complexidade dos processos e dinâmicas envolvidas na vivência cidadã e às rápidas mudanças de um mundo cada vez mais interdependente, globalizado e menos seguro e, assim, se desenhar um mundo melhor (Oliveira, 2017, p. 13),

assumindo-se como um espaço privilegiado para trabalhar a cidadania. Daqui, a escola não pode ser alheia ao mundo, ele é-lhe necessário nas suas mudanças, contradições e relações. Secundarizando Buoro:

a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade. (Buoro, 1988, p.33)

Realçamos o potencial da Educação Artística como espaço de criação de encontros. Encontros entre artista, aluno e professor, mas também encontros que preparam para o mundo e se manifestam na sua relação com ele:

À Educação Artística vem a caber, afinal, a partir da sua obra começando pelo seu criador: descoberta dos seus tempos e das suas histórias, política, económica, social e cultural; mas também descoberta do educando, na sua dimensão afetiva, emocional, intelectual e racional, e na sua capacidade criativa; e descoberta, finalmente, do educador, projetado para o turbilhão gerado na distância que vai da sua necessária humildade natural enquanto pessoa, até à sublime invulgaridade do material com que trabalha. (Lúcio, 2008, p. 69)

Da relação entre arte e cidadania, esta investigação privilegia o cinema como ponto de partida para trabalhar sobre a interculturalidade, no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento. O cinema

é também uma forma intercultural possível, concreta e visual, de *conversar* com realizadores, com as suas personagens e histórias, sobre o que nos distingue e nos separa e, do mesmo modo, sobre tudo aquilo que podemos partilhar, e que é imenso. (Vilar, 2009, p. 13).

Tomando, pois, o cinema como ponto de partida, manifestando a presença da relação com o objeto artístico - na totalidade desta relação, que se entende estética e ética; esta investigação considera relevante a leitura e a interpretação de filmes, com

vista à sua apropriação. Entendemos, ainda, que o trabalho posterior à visualização de um filme é determinante para contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, motivo pelo qual, nos debruçamos sobre a criação de materiais de natureza performativa, a partir dos filmes, capazes de auxiliar docentes na construção de saberes, atitudes e valores nos caminhos para a lecionação da interculturalidade.

Assim munidos da Educação Artística, do cinema como estação de origem e do teatro como apeadeiro possível, propomos à escola uma visão da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento a partir da Educação Artística, numa relação atenta, entrosada e questionadora, do mundo, numa leitura implicada deste.

“Teixeira de Pascoes primeiro, Sophia de Mello Breyner depois, disseram-nos que só a arte é didática porque só a arte implica, a arte não explica” (Ângelo & Henriques, 2017)

2.1 Contexto do Projeto

A escola é um espaço privilegiado para aprendizagens, interações e relações. As relações que se criam na escola, devem ser as que são privilegiadas no mundo, assentes na abertura e no diálogo, na solidariedade e na harmonia. Não obstante, diz-nos Perrenoud (2005) que “um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos. Se a nossa sociedade é individualista, se nela todos vivem fechando os olhos às injustiças do mundo (...), é inútil exigir da escola que professe valores de solidariedade que a sociedade ignora”(p. 10). Parece-nos pois urgente colocar a cidadania no centro da relação educativa por forma a garantir, que se assim se passará no mundo, utilizando “a inteligência para promover uma educação que contrarie a cegueira do pensamento simplificador, disciplinar e disciplinado” (Fernandes, 2000, p. 24). Ao atual “modelo escolar baseado na compartimentação e a atomização do conhecimento” (Fernandes, 2000, p. 11) um outro deve ser formulado “que visa o desenvolvimento global dos seres humanos, em todas as suas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, criativas e críticas” (Fernandes, 2000, p. 12) Legitimando o desenvolvimento global dos seres humanos, a escola cria cidadãos. Na construção do desenvolvimento global, a Educação Artística revela-se como uma área rica em potencialidades no diálogo com a Educação para o

Desenvolvimento e Cidadania. Concebemos que este cruzamento pode encontrar pleno lugar no contexto educativo, reiterado, ainda, pelo Plano Nacional da Artes:

é hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a percepção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções. (Plano Nacional das Artes, 2019, p. 11)

Por esta via, esta investigação formula que do cruzamento entre a Educação Artística e a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, podem vingar soluções pedagógicas, capazes de auxiliar o trabalho dos professores e professoras, no contexto da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo, no que diz respeito ao domínio da Interculturalidade. Contextualizamos este projeto de investigação no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e no âmbito da Educação Artística. Assim, cumpre-nos clarificar de que forma entendemos a Educação Artística e a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania.

No que concerne à Educação Artística seguimos a via de A. B. Sousa (2003) que refere que a Educação Artística é:

uma educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (..) o que significa uma educação que igualmente actue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preterir alguma (Sousa, 2003, p. 61).

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, tomámo-la de acordo com o indicado em *Escola Transformadoras: Colaboração, Transformação e Políticas Educativas em Educação para a Cidadania Global* (2000):

O conceito de Educação para a Cidadania Global (ED/ECG) encontra-se consagrado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente na meta 7 do objetivo 4 - Educação de Qualidade – “até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Coelho *et al.*, 2020, p. 57)

Atendendo ao carácter recente da área, de acordo com L. Coelho (2020) são “utilizadas uma multiplicidade de termos e expressões que se referem à Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global.”(p. 5). Ao longo do trabalho de investigação aqui refletido, seguiremos pela via proposta por L. Coelho (2020), ao

tomarmos a expressão Educação para o Desenvolvimento e Cidadania como a “expressão mais utilizada, neste momento, em Portugal, pelas pessoas que trabalham na área.” (p. 5).

Concebemos a Educação Artística, neste contexto, “caraterizada pela experimentação, abertura à diferença, à multiplicidade de meios e processos criativos e liberdade de experimentações quando trabalhada em contexto educativo não apenas como conteúdo, mas sim como pensamento e princípio” (Oliveira, 2007, p. 21). Acrescentamos que a arte, concretamente a linguagem teatral no contexto educacional, tem o potencial de, através da experimentação, providenciar uma perspetiva que se constrói colaborativamente no respeito pelo jogo. A capacidade expressiva aliada à imaginação e à construção de um grupo, reflete-se na construção da identidade e da alteridade. Neste processo “a alteridade é identificada como forma de visibilidade, de escuta e de relação dos participantes entre si.” (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 146). Neste estudo baseado na utilização de diferentes materialidades nas aulas de Expressão Dramática favorece “o processo de socialização e, assim, minimizando as situações de exclusão vivenciadas por muitas crianças, no contexto educacional” (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 144). E acrescentam:

As múltiplas possibilidades oferecidas pelas materialidades em jogo abrem perspectivas para o pensar, o imaginar e o fazer, tornando os alunos/participantes mais inventivos e sensíveis. Além disso, viabilizam um processo de aprendizagem que passe necessariamente pelo nosso corpo e o do outro, permitindo experienciar novas formas de comunidade e concebendo de modo mais amplo a noção de alteridade e o processo de socialização. (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 144)

Neste jogo, cruzando ficção e realidade, há espaço para a história de cada um, para as histórias de todos e para a suas re-invenções. Sendo que nos cumpre olhar estes espaços do ponto de vistas da interculturalidade, lembrando assim, Chimamanda Ngozi Adichí (2018) sobre a necessidade de cada um encontrar o lugar da sua história, quando enfatiza o perigo da história única: “la consecuencia del realto único es la siguiente: priva a las personas de su digidad” (p. 23). Ter voz para contar a sua história pode ser transformador. Aqui, cada um é protagonista e nesse caminho, cada um pode ensaiar a revolução. Sobre o papel do teatro neste processo, Boal (1977) lembra: “pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenho dúvidas: *é um ensaio de revolução*” (p.169).

O ponto de partida de que nos munimos para a exploração performativa, assente na linguagem teatral, é o cinema. Com ele procuramos um contato com um objeto artístico. Promovemos, por esta via, a ampliação da literacia fílmica ao introduzir um novo vocabulário: um vocabulário poético e lírico de leitura da realidade. Deste contato, a par da abertura a outros modos de fazer, outros modos de ver são apresentados; outros olhares, de outras formas e de outras cores, produzindo-se aí o reconhecimento de diferenças e similaridades, da empatia e da prática da tolerância, como espaço que deve habitar a relação com o outro.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA, 2017), “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (p. 6). Encontramos, assim, no presente projeto de investigação, uma possibilidade de equilíbrio entre o sentido crítico e a criatividade, entre o conhecimento e a diversidade do mundo, onde os/as professores/as têm um papel fundamental:

Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas (PA, 2017, p. 13)

Ora, no projeto de investigação que apresentamos, os e as docentes de Cidadania e Desenvolvimento desempenham um papel fundamental. Interessa-nos, pois, entender de que forma se relacionam os/as professores/as com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, e em que medida consideram a mediação da Educação Artística pertinente. Paralelamente, no sentido de concretizar a mediação preconizada, criamos, programamos e operacionalizamos um ciclo de cinema destinado a futuros e futuras docentes de Cidadania e Desenvolvimento, como espaço de reflexão e prática, centrado na articulação entre a arte e a cidadania.

2.2 Declaração do Problema

No diálogo entre a Educação Artística e a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania que propomos, evidenciamos o papel desempenhado pelos docentes.

Algumas considerações sobre a forma como estes se situam perante a profissão docente, serão úteis no desenho desta investigação, uma vez que nos providenciará uma imagem ampliada da escola, tal como ela existe hoje. Mais tarde, procuraremos fazer um *zoom in*, concretamente ao utilizarmos o procedimento metodológico da entrevista a docentes de Cidadania e Desenvolvimento. Por ora, recuperamos os resultados de *Porque melhoraram os resultados Pisa em Portugal (2017)*, um estudo longitudinal comparado de 2000 a 2015, publicado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ora, não é incomum encontrar professores insatisfeitos e desmotivados, sentindo pouco reconhecimento. “Em 2012, 26% dos professores declararam nunca ter sido reconhecidos de forma alguma pelo seu trabalho e 48% afirmam que, no geral, os professores são pouco respeitados pela sociedade.” (Ferreira, Flores, Casa-Nova, 2017, p. 36). Num relatório mais específico desta a investigação, intitulado *Os Professores são todos Iguais?*, construído em parceria com Aqueduto - Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS, 2022) refere-se que o trabalho dos professores e professoras é exaustivo e, para além de contemplar tempo de preparação, exige um tempo para garantias burocráticas e feedbacks vários: “Em 2012, os professores portugueses declararam em média trabalhar mais de 40 horas por semana, sendo os que despendem mais tempo a preparar aulas e a dar feedback aos alunos”(FFMS, 2022). Neste relatório consta que prolifera um ensino expositivo, acomodado e cansado: “os professores continuam a privilegiar as aulas de cariz expositivo em detrimento de aulas práticas baseadas em projetos.”. (FFMS, 2022)

A Educação Artística, pela via que propomos neste trabalho de investigação, assenta em processos colaborativos e de participação conjuntos entre professor/a e aluno/a, contrastando com um ensino de natureza expositiva. De acordo com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017), documento orientador da operacionalização da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, prevê-se que os/as estudantes sejam envolvidos em metodologias ativas que ofereçam “oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.” (p. 6). A Educação Artística, assumimos, é uma via possível para aliar a um ensino transmissivo, um trabalho colaborativo, de onde emergem as relações do grupo combinadas com o desenvolvimento do sentido crítico e do sentido estético; da imaginação e da criatividade, da sublimação e do lirismo, que conectados com os

princípios da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, semearão o gérmen da democracia, da tolerância e do respeito mútuo, assumindo a que dimensão intercultural deve pautar as relações nos tempos de diversidade e complexidade como os que vivemos. Desta forma, vemos “as artes como um espaço de interface capaz de tornar narrativas artísticas as temáticas do mundo de hoje”. (Fragateiro, 2018, p. 26)

A 2 de setembro de 1975, Sophia de Mello Breyner Andresen, na sua intervenção na Assembleia Constituinte refere que

(...) a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar – para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça (...) (*Intervenção de Sophia Na Assembleia Constituinte. Sessão de 2 de Setembro de 1975*, n.d.)

Todavia, o enquadramento da Educação Artística não é favorável ao comprometimento com a cultura de transformação preconizada. O *Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação*, reconhece que a Educação Artística tem recebido um

tratamento volátil e pouco consequente, mantendo em estado de desarticulação as estruturas existentes, não maximalizando as suas possibilidades e não criando condições para que este domínio tenha a relevância que lhe é reconhecida como mecanismo estruturante de qualificação pessoal e social. (CNE, 1998)

Esta fragilidade é ainda reconhecida ao nível da formação de docentes, tal como o indica Magalhães (2010) ou Bezelga (2020), reconhecendo-se que os professores/as não se sentem preparados para abordar as áreas artísticas o que acaba por culminar no afastamento dessa área na sua prática letiva.

Compreendemos, desta forma, que a investigação na Educação Artística desempenha um importante papel de valorização da área e de mostra das suas potencialidades através do desenvolvimento de projetos. No nosso caso, ao incidirmos sobre a mediação artística no domínio da interculturalidade, fazemo-lo reforçando uma via de comunicação que nos parece imprescindível e que ocorre entre artistas e professores/as. É no diálogo e “no confronto entre as práticas criativas próprias do fazer artístico (em qualquer das suas disciplinas) e as práticas pedagógicas, tendencialmente sujeitas a formalismos, normas e impactos mensuráveis” (Assis, 2017, p. 25) que este projeto de investigação se cumpre. Usamo-nos, pois, do cinema e do teatro nesta experiência de mediação.

A sétima arte, cada vez mais popularizada e acessível através das plataformas de *streaming*, tem sido fortemente utilizada no contexto educativo e cabe-nos investigar a sua utilização e propor metodologias de leitura de filmes, alicerçadas na prática performativa, no âmbito do domínio da Interculturalidade. Desta forma, o cinema surge como meio, através do qual “o professor deve motivar e auxiliar o aluno agindo como um elo de ligação e reflexão entre o que o cinema gera/proporciona na perspetiva do aluno e o conjunto de conhecimentos a serem construídos/adquiridos na situação pedagógica (de sala de aula)” (Cachadinha et al., 2016, p. 18). Propomos, todavia, um caminho diferente do do cinema educativo, pois neste, o filme é utilizado para veicular a matéria a transmitir aos alunos, quase como uma troca do professor pelo filme:

é vulgar a utilização da designação *filme educativo* relacionando-a com os filmes sobre aulas relativas a matérias/conteúdos de determinados programas formativos, que tem a finalidade de apoiar ou substituir a função desempenhada tradicionalmente pelo professor (Cachadinha et al., 2016, p. 18)

Há uma alteração de eixo em relação ao cinema educativo, uma vez que o tratamos enquanto objeto artístico, propondo uma leitura, também ela, artística. Ao filme - no caso desta investigação, curtas-metragens que trabalham as questões da interculturalidade - procede uma oficina performativa procurando perceber como as metodologias artísticas poderão ser uma via do trabalho em sala de aula, da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando as possibilidades de medição entre arte e cidadania.

Desta forma, procura-se compreender como a capacitação artística dos professores, pode auxiliar na lecionação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Ainda em *Exploração de Filmes como Estratégia Pedagógica* (2016) fala-se da “competência para ver”, citando Rosália Duarte, que usa a expressão de Pierre Bourdieu, onde “o desenvolvimento de tal competência não se limita ao mero ato de assistir a filmes e tem uma relação com outras capacidades e com o universo social e cultural dos indivíduos.” (p. 19).

2.3 Pertinência do Projeto

Dotar os professores de ferramentas artísticas, parece-nos, auxilia a importante tarefa de “pensar o futuro” (Fragateiro, 2017, p. 26), ensaiando-o em ficções que

cruzam imaginação e realidade, criatividade e debate, pensamento e ação. A arte, assumimos, tem este potencial. Relembre-se o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, que, durante cinco anos “pôs artistas e professores de diversas disciplinas do ensino secundário a colaborar, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação da atenção, motivação e envolvimento dos alunos na sala de aula.” (Gulbenkian, 2017). Deste projeto resultou “um manual que não é um manual (...), mas serve de instrumento de trabalho e é, sobretudo, uma inspiração para todos os profissionais ligados às Artes e à Educação.” (Gulbenkian, 2017). Aceda-se ao trabalho realizado pela *0 em Comportamento*, que através da linguagem cinematográfica pretende “tornar acessíveis ao grande público filmes e realizadores que se preocupam com o conteúdo dos seus filmes, promovendo a pluralidade cultural e contribuindo para o desenvolvimento e educação do espectador, por forma de enriquecer a sociedade.” (0 em Comportamento, 2022). Pela parte da investigadora, esta teve a oportunidade de criar uma oficina destinada a professores e professoras no contexto do espetáculo U, encenado por Joana Magalhães e produzido pelas Comédias do Minho. Com essa formação, intitulada “Mitos e Heróis – Interpretações Modernas”, procurou-se “que os professores diversifiquem ferramentas de exploração da obra de modo a potenciar o interesse e a motivação dos alunos.” (Comédias do Minho, 2022). Partindo da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres e do espetáculo U, criado a partir desta, procurou-se cruzar um e outro, propondo questões e ensaiando soluções. Desta experiência, recorda-se a forma cristalizada como os professores se relacionavam com a obra, a qual lecionavam com regularidade há vários anos, mas recordo ainda, como se iam libertando, aceitando uma outra perspetiva, esquecida ou nunca pensada. Fica presente, deste contato e deste cruzamento entre estratégias pedagógicas e abordagens artísticas, o papel que a arte pode ter no contexto do trabalho docente. Em causa está um re-despertar, um redescobrir, propondo a inquietação e o questionamento ao nível da metodologia, o que, não raras vezes, oferece um novo olhar e diferentes perspetivas sobre os mesmos conteúdo, por vezes cristalizados. Sair da zona de conforto, provoca novas dimensões e apela a tensões:

o nexu entre a educação artística e a contemporaneidade pode adquirir ênfase e tonalidades diferentes, mas parece que é atravessado por um espírito comum: manter a tensão e ajudar a desinstalar-mos das zonas de conforto que nos atraem tal como as sereias, com os seus cânticos, atraíram Ulisses. (Hernandez *et al*, 2013, p. 10).

No âmbito desta investigação, procuramos fazer um caminho, que assente nos trabalhos aqui apresentados, que colocam docentes em contato com as linguagens e as metodologias artísticas, partindo da arte para a lecionação do domínio da Interculturalidade no 2º Ciclo de Ensino.

2.4 Questões Orientadoras

A proposta de investigação aqui patenteada cruza duas vertentes da Educação: a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e a Educação Artística. À Educação Artística apelamos ao cinema para através da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania abordarmos a Interculturalidade, de onde formulamos as seguintes questões que nortearão esta investigação:

- De que forma a Educação Artística, através do cinema, se pode constituir como uma estratégia promotora da cidadania, na sua dimensão de interculturalidade?

Desta questão outras se ramificam:

- Qual o impacto do cinema na mediação pedagógica de Cidadania e Desenvolvimento?
- Qual o impacto da exploração performativa, a partir do cinema, na mediação pedagógica de Cidadania e Desenvolvimento

Como forma de responder às questões propostas, foram desenhados os seguintes objetivos:

OBJETIVOS

1. Conhecer a relação dos docentes e futuros docentes para com a área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania.

2. Entender como professores e futuros professores trabalham a diversidade cultural em contexto de turma, no respeitante ao domínio, afeto a *Cidadania e Desenvolvimento*, Interculturalidade.
3. Investigar as potencialidades da Educação Artística na mediação pedagógica de componente curricular Cidadania e Desenvolvimento;
4. Programar um ciclo de cinema centrado no domínio Interculturalidade, com o intuito de demonstrar o seu impacto enquanto abordagem pedagógica;
5. Promover aproximações ao cinema, como forma de ampliar o vocabulário artístico na prática docente, em particular para abordar o domínio da Interculturalidade;
6. Criar uma oficina performativa a partir de curtas-metragens, dirigida a futuros professores e professoras de Cidadania e Desenvolvimento como intuito de demonstrar a sua pertinência como estratégia promotora da cidadania.

2.5 Finalidades da Investigação

Investigar teorias e práticas que trabalham conjuntamente a arte e a cidadania;

Implementar e testar atividades assentes nas linguagens artística, como estratégia pedagógica promotora da cidadania;

Avaliar o impacto da articulação entre cinema e cidadania, na construção de materiais pedagógicos para Cidadania e Desenvolvimento, do domínio da Interculturalidade.

CAPÍTULO III - *TRABALHO DE MESA*

Esta investigação, propondo-se a agir na estrutura escolar para daí extrair as formas de abordar a interculturalidade no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, procura ensaiar uma apropriação da educação intercultural através da Educação Artística, em particular através do cinema e do teatro, este último como espaço de exploração performativa a partir dos filmes. Assim, no *trabalho de mesa* cimenta-se o ensaio junto da teoria, capaz de o alicerçar conceptualmente. Deste modo, revela-se essencial desenhar um constructo teórico capaz de abarcar os conceitos que nos propomos trabalhar. São eles o conceito de Cultura(s); de Educação, ramificada, igualmente, para o seu plural - Educações. Por sua vez, Educações derivará para a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e para a Educação Artística e esta conduz-nos pelo cinema e pelo teatro.

Concretamente, ao nos interessar perceber, como é veiculado o domínio da Interculturalidade no universo escolar, sentimos necessidade de o especificar junto da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, que desenvolve os pressupostos da área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania. Desta forma, ao investigarmos como os docentes de Cidadania e Desenvolvimento se relacionam com a área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, é-nos proveitoso perceber como este conceito é dado aos professores desta componente curricular, através de uma plataforma de acesso público. Assim, no sítio *web* da Direção Geral de Educação, no que se refere ao domínio obrigatório da Interculturalidade, pode ler-se:

A Educação para a Interculturalidade pretende incentivar os alunos a conhecer os conceitos de identidade e pertença, cultura(s), pluralismo e diversidade cultural.

Procura-se compreender causas e formas de discriminação, racismo e xenofobia para se promover o diálogo intercultural (incluindo inter-religioso) e o fenómeno de globalização e a sua relação com migrações, etnicidade e inclusão. (Educação para a Cidadania, 2022)

Reparamos com cuidado que “cultura(s)” abarca o seu singular e o seu plural, e tomaremos como fim, perceber os seus sentidos.

3.1 Cultura(s)

Inicialmente aplicado à terra: "vinda do latim cultura que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada" (Cuche, 1996, p. 19), dela saiu, semeada com afinco por altura do Iluminismo, aquando da centralidade da razão sobre todas as coisas: "O termo "cultura" no sentido figurado começa a se impor no século XVIII" (Cuche, 1996, p. 20), onde se "fala(-se) da "cultura das artes" , da "cultura das letras" , da "cultura das ciências", como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada" (Cuche, 1996, p. 20), dando a ideia de um certo pleonasma que justifica e especifica determinada cultura. No século XVIII,

a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. Cultura se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época (Cuche, 1996, p. 21).

Várias são as tradições que definem este conceito, em particular após a assunção das Ciências Sociais como Ciência. A primeira definição que se conhece de cultura remonta ao ano de 1871, quando Tylor em *Primitive Culture* (1871), obra fundadora da Antropologia, refere que

Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Tylor, 1871, p. 1).

Contrastando com Tylor, F. Boas apresenta uma definição particularista do mesmo termo. Segundo F. Boas:

Cada cultura é dotada de um "estilo" particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este "espírito" próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (Cuche, 1996, p. 45).

Precursor de um novo olhar sobre a antropologia, no Prefácio à edição brasileira de *Arte Primitiva*, de F. Boas (1996), lê-se, a propósito da sua conceção etnográfica de cultura, que "os seres humanos vieram a ser descritos não mais em termos de determinismos biológicos, geográficos ou psicológicos, mas enquanto culturas." (Pereira, 2015, p. 22). Boas (1996) é considerado o precursor da antropologia americana,

fundador do relativismo cultural. É a Boas que devemos pesquisas no âmbito do rompimento com preconceitos de raça ou de cultura:

Baseando-me na minha experiência pessoal e na análise de dados etnográficos, creio que os processos mentais do homem são os mesmos em toda a parte, independentemente da raça, da cultura, e do caráter aparentemente absurdo de crenças e costumes (Boas, 1996, p. 13).

Cuche (1996) reitera “toda a obra de Boas é uma tentativa de pensar a diferença. Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural e não racial”. (p. 40).

Um século depois da primeira definição de cultura, Geertz (1997), antropólogo norte-americano, refere que “a cultura consiste em estruturas de significação socialmente estabelecidas” (p. 27), onde se determina o que é ou não aceitável para determinada cultura, sendo que “as pessoas fazem coisas como sinais de conspiração e aderem a estas, ou percebem insultos” (Geertz, 1997, p. 26-27), precisamente devido às estruturas de significação comuns. Nesta linha de pensamento, segundo Edgar Morin (1998), cultura constitui-se com uma “originalidade própria:

É mais evidente que a sociedade humana desenvolve uma originalidade própria. É esta originalidade que importa circunscrever. Aparentemente, é bem conhecida: é a existência da cultura; não basta definir a cultura tautologicamente em oposição à natureza ou catalogalmente como a soma ou o conjunto das normas, regras, saberes, propriamente sociais. Trata-se de revelar o caráter organizacional da cultura em relação a uma organização social primática que ela desenvolve e ao mesmo tempo transforma. (Morin, 1998, p. 105)

A cultura segue a vida e a vida a cultura, sendo que daqui inferimos que o movimento é próprio da definição de cultura. Mantendo a identidade de uma sociedade singular, a cultura,

ao mesmo tempo, é aquilo que pode integrar o novo, a invenção, e transformá-lo em aquisição invariante. É claro que surge aqui um problema: por um lado a cultura tende a rejeitar o novo, precisamente porque tende a constituir uma invariância; por outro lado, tende a ser apta a abrir-se para o novo a fim de integrar um contributo” (Morin, 1998, p. 108)

Não é a cultura um conceito monolítico ou estanque. Pelo contrário, é um conceito polissêmico, e tanto se refere o que lhe é intrínseco, como o que lhe é exterior e entre o dentro e o fora, está em mudança constante. “Podemos agora afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro” (Laraia, 1986, p. 50).

Permeáveis às culturas no interior de uma cultura, esta é também permeável ao contato com outros “contributos” (Morin, 1998, p. 108). Numa e noutras, “é sempre a questão da diferença que está em jogo” (André, 2005, 18). Mas afinal, como nos colocamos perante ela? Perante a outra cultura, diferente de nós? A História dá-nos respostas pouco pacíficas a este encontro, envoltas em restrições e exclusões:

O mundo greco-romano antigo qualificava de *bárbaros* todos os que não participavam da cultura greco-romana. Em seguida, na Europa Ocidental, o termo *selvagem* será utilizado no mesmo sentido, para jogar para fora da cultura e, em outras palavras, da natureza, os que não pertenciam à civilização ocidental. Com esta atitude, os *civilizados* se comportam então exatamente como os *bárbaros* ou os *selvagens*. (Cuche, 1996, p 47)

É outro que não eu, o que implica, na evidência da diferença, a procura por algo que nos una. Este momento é raras vezes pacífico: “nada disto é neutro ou inócuo e muito menos pacífico; é pelo contrário, muitas vezes violento e incompreensível. Vivemos num mundo em que o terror e o horror premeiam a convivência e as novas sociabilidades” (Appadurai *et al.*, 2009).

O outro impõe-se, não há forma de lhe fugir e

é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (Laraia, 2001)

Laraia (2001) em *Cultura: um conceito antropológico*, relembra Ruth Benedict e a sua obra *O Crisântemo e a Espada*, onde “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas.” Poderemos, a partir desta lente, esboçar uma possibilidade de calibragem, que nos prepara para o contato com a diversidade? Neste trabalho de oftalmologia, a escola tem um papel relevante, preparando cada um para o contato com aquele que é diferente, não por via de deixar cair as “visões desencontradas das coisas” (Laraia, 2001) mas construindo o encontro “desencontrado” a partir da lente da tolerância e jamais da violência.

Certo é, que encontro não pode jamais ser negado, e exige, pensamos, um pensamento na multiculturalidade. Segundo J. M. André (2005), como consequência do diálogo multicultural, a interculturalidade ocorre:

a era planetária em que vivemos e os desafios éticos que ela nos lança colocam inquestionavelmente na ordem do dia: a questão do multiculturalismo e da

consequente dimensão dialógica intercultural que a coexistência e o enfrentamento das culturas exige nas sociedades plurais que são as nossas. (André, 2005, p. 16).

Por esta via, garantindo a comunicação entre diferentes grupos, “a educação intercultural pressupõe um processo de diálogo interativo entre as diferentes culturas, que acreditamos que tem efeitos, ao nível do respeito de cada sujeito pela sua cultura e pelas suas raízes, quer pelas dos outros” (Leite, 2002, p. 149).

Diferente desta perspectiva, está a definição de multiculturalidade que segundo L. Weissemann (2018), que se refere a “um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar.” (p. 23). Assim vista, cada cultura vive fechada no seu centro, estanque a outras influências ou olhares, fundando-se numa visão de superioridade relativamente aos demais: “baseia-se em uma lógica binária, na qual uma ideia é correta e outra é diferente e incorreta, só se complementando ideias similares e tentando se afastar aqueles conceitos que contrariam o pensamento predominante” (Weissmann, 2018. p. 24).

Neste contexto distingue-se multicultural de intercultural, sendo o primeiro a evidência da diversidade e o segundo a relação com a diversidade. Leite entende que “a expressão multicultural é usada para referir a aceitação passiva da diversidade” (Leite, 2002, p. 147), motivo pelo qual opta pela expressão intercultural,

para referir as ações que se estruturam num diálogo de cada cultura consigo mesma (um diálogo intra-cultural) e com outras (um diálogo entre-culturas), e que recorrem, por isso ao desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal e entre pessoas de culturas e de origens diversas (Leite, 2002, p. 151).

Frente à necessidade da educação intercultural, a escola deve ter um papel preponderante, preconizada, desde já, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI que o seu autor apelida de *Educação: Um Tesouro por Descobrir* (1998):

a educação deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e de exclusão devem ser combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas. (Delors, 1998, p. 59).

J M André (2005) apresenta a educação intercultural como uma necessidade de responder às sociedades multiculturais “um conjunto de fatores histórico-sociológicos permitem explicar a emergência da questão do multiculturalismo e a necessidade de

pensar a educação intercultural que lhe está associada”(p 19), sendo a escola um espaço intercultural.

A par das “diferenças entre os povos”, tal como nos diz Laraia (2001), é necessário mencionar a individualidade na relação com outro. Muito embora,

cada indivíduo é portador de uma cultura que o identifica e o distingue e que abrange o conjunto de atitudes e de comportamentos característicos de um dado grupo social (tais como a língua, modos de vida, crenças, relações sociais, etc). (Leite, 2002, p. 124)

Mas vincamos que simultaneamente, “cada indivíduo possui uma característica intercultural, na medida em que pertence a diferentes grupos, cada um deles portador de uma microcultura” (Leite, 2002, p. 124).

Desta forma, estamos, afinal, preparados para lidar com o outro, muito embora esta relação não seja dada à partida, ela é antes desvelada dialogicamente, no instante em que acontece. A este propósito, relembremos a definição de cultura de Geertz (1989), que a vê como “uma ciência interpretativa, à procurado significado” (p.15). Desta construção, todos somos parte, “(...) todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só!” (Geertz, 1989). Destacamos, daqui o equipamento que nos prepara para *enquadrar* todos, mas que apenas *enquadra* alguns, “(...) limitada[o] pelo [seu] contexto real e específico (...)” (Laraia,2001). No âmbito desta investigação, interessa compreender a natureza e a predisposição do *equipamento* para lidar com o outro diferente de *mim*, de onde a interculturalidade, perguntamos, se poderá assumir como uma das dimensões desse equipamento? Ao nos aproximarmos dos que são mais parecidos *connosco*, afastamos os que diferem: “A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceites pela maioria da comunidade.” (Laraia, 2011).

Neste contexto, as aulas de Cidadania e Desenvolvimento têm o potencial para desenvolver os *equipamentos*, capazes de dar as estratégias e as ferramentas para ver no outro as diferenças, mas igualmente as semelhanças, produzindo um conhecimento que se afirma no reconhecimento. No contexto do estudo que apresentamos, interessa-nos perceber como se efetivam na educação formal os *equipamentos*, vincando que existem diversas formas de trabalhar a educação, existindo, pois, educações.

3.2 Educações

A. B. Sousa (2003) refere que a palavra *educação* é de origem latina educação que se formou a partir dos conceitos *educat* e *educare*. “*Educat*, está ligada à ideia de tratar (...), tendo gerado a palavra *educatio*, esta já com o significado de instrução e de ensino” (p. 43). Por sua vez, *educere* “liga-se á ideia de criar, dar à luz, fazer sair, conduzir para fora” (Sousa, 2003, p. 43). O autor refere ainda que *educere* evoluiu para *educatio* “claramente com o sentido de sair, de evoluir, de desenvolvimento. (Sousa, 2003, p. 43).

Dovero (1974) refere que a “educação (...) fornece ao indivíduo os meios mais eficazes para passar de uma etapa a outra e para integrar no futuro que se desenha as conquistas do passado pessoal” (p. 18). O autor considera ainda que o fim último da educação é a autonomia do aprendiz, de onde “em última análise, não é um paradoxo pensar que o objetivo da educação é levar o indivíduo a poder passar sem educadores” (Dovero, 1974, p. 19). Dovero (1974) aponta algumas das derivas do conceito de educação. Apresenta Durkheim para quem “a educação consiste essencialmente num fenómeno de transmissão (...)” (Dovero, 1974, p. 14), que veicula “um sistema de regras e um ideal” (Dovero, 1974, p. 14). Esta visão de um saber “pré-fabricado, contrário à criatividade para descobrir sistemas e para inventar soluções” (Dovero, 1974, p. 15) é contrária à perspectiva de Dewey, para quem “toda e educação se baseava num impulso livre e espontâneo” (Dovero, 1974, p. 16).

Tal como é entendida hoje, a educação, enquadrada pela Constituição da República Portuguesa organiza-a mediante um direito de todos: “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (Lei Constitucional nº 1/92 de 25-11-1992). Vale ainda referenciar, nos efeitos a que este estudo se propõe, que a Constituição portuguesa refere que “o ensino deve contribuir para superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade. (Lei Constitucional nº 1/92 de 25-11-1992). Daqui ”assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (Lei Constitucional nº 1/92 de 25-11-1992), é uma responsabilidade do Estado.

A garantia do Estado de que a educação se expresse, no contexto de aula, numa só língua, não procura, no entanto, enformar os alunos estrangeiros numa determinada cultura, procurando apenas ser o espaço em que todos vêem os seus direitos garantidos, manifestando o direito universal à educação. P. Pereira (2019), a propósito de um texto escrito no contexto das comemorações do Dia Internacional da Tolerância, usando-se do exemplo bíblico da Torre de Babel, refere que “it should be noted that the existence of a *lingua franca* does not correspond to a *culture franca*”. (Pereira, 2019, p. 116) Daqui, inferimos, transpondo para a contexto educacional, que os alunos oriundos de outras culturas não vêm objeções à mesma, no dito contexto educacional, sendo que “importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz” (Delors, 1996, p 55). Vilar (2009), a este propósito, questiona:

(...) sabendo que a interculturalidade é, por ora, a estratégia adequada ao reconhecimento de que não é possível excluir o Outro, de que é inevitável viver com o Outro, como fazer? E como fazer, a partir de um modo de comunicar eficaz, claro e que resulte da “negociação cultural” com o outro? (Villar, 2009, p. 11)

Ora, a interculturalidade, parece-nos ser a moeda de troca desta “negociação cultural”. Cabe-nos, pois, endereçar esta questão à escola, seguindo, tal como Leite (2002)

a tese que considera a diversidade dos alunos não como um problema, mas sim como um recurso potenciador de um enriquecimento quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atitudes xenófobas ou racistas (Leite, 2002, p. 124).

Permanece a questão: como se impõe a escola como espaço intercultural? Como são trabalhadas as diferenças num contexto multicultural que, como vimos, nos caracteriza? Finalmente, qual a relação da educação com a diversidade? Para Martins (1998) a resposta é clara: “fácil é entender a importância que tem a relação entre educação e diversidade - uma vez que se trata de suscitar, pela aprendizagem, a força das diferenças, partindo da liberdade e da igualdade” (p.81). De igual modo a UNESCO (2016), num dos objetivos e funções das Comissões Nacionais, promulga

contribuir para a manutenção da paz e da segurança estreitando a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, pela lei e pelos direitos humanos e liberdades

fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos (UNESCO, 2016).

Ora, “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1998, p. 10). Qual, pois, a posição da educação? Seguimos com uma resposta possível, ainda de Delors (1998) que vê a educação “como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors, 1998, p. 10). Todavia outras questões se abrem: “a educação (...) deve também responder à questão: viver juntos com que finalidades? Para fazer o quê?” (Delors, 1998, p. 60) O autor dá-nos pistas desta finalidade ao afirmar que a educação deve “dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade” (p. 60).

Segundo Martins (1998), “a educação visa o conhecimento e a compreensão do mundo da vida; tem assim, uma dimensão ligada ao transmitir de experiências e o suscitar de capacidades. Mas também procura assumir a responsabilidade para com os outros e para com a comunidade” (p. 34). De igual modo, o *Perfil do Aluno* (2017) também providencia algumas respostas à questão de Delors ao evidenciar na sua visão o “respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p. 15) e ainda referindo-se aos valores que o pautam:

Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor (PA, 2017, p. 18).

É agora a nossa vez de colocar a questão: como? Como se opera esta mundividência de culturas na escola? Que respostas práticas e concretas temos por parte da escola, empreendendo a diversidade e multiculturalidade, sabendo que “a definição de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade. Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino.” (Delors, 1998, p. 58). Há, todavia, alertas que nos devem colocar conscientes no trabalho a desenvolver no contexto educativo em torno da multiculturalidade. Neste sentido, Leite (2002) apresenta dois modelos diferentes da

educação intercultural: o modelo culturalista e o modelo personalista. A concepção culturalista “está associada a um modelo curricular instrutivo e de inculcação pelo/a professor/a das culturas de pertença dos diversos alunos” (Leite, 2002, p. 154). O modelo personalista “está associado a um modelo curricular do tipo ativo que pressupõe a criação, pela escola, de uma comunidade aberta onde cada aluno/a se situe” (Leite, 2002, p. 154). No modo de entender desta investigação, o modelo culturalista, apesar de compreender a diversidade, não a integra no seu projeto educativo; já o modelo personalista caracteriza-se por ser uma ação pedagógica que integra a diversidade dos alunos nas suas especificidades, reconhecendo cada um e potenciando o diálogo entre eles, pressupondo um conhecimento “não apenas *em e com* as várias culturas dos alunos em presença (...) e de uma aprendizagem *para* viver numa sociedade plural” (Leite, 2002, p. 154).

No âmbito desta investigação, resta-nos ainda uma questão: a de refletir a interculturalidade na educação do ponto de vista dos professores e das professoras. Qual o seu papel neste processo? Relembramos a este propósito a crítica à “educação bancária” de Paulo Freire (2008):

a narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. (...) desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 2008, p. 64).

Pelo contrário, o lugar da educação deve ser antes o “da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2008, p. 72), onde a escola se assume como espaço de aprendizagem, onde

a educação que não se restrinja a conteúdos técnicos mas que antes, ajude a criar pensamento crítico e a fomentar uma cidadania ativa e interventiva e que, trazendo as vivências e experiências do mundo real para o centro das aprendizagens; proponha novos modos de pensar e agir. (Raposo *et al*, 2019, p. 850)

No documentário Revoada (2015) Álvaro Laborinho Lúcio refere que, no que diz respeito à relação entre professor e aluno, existe uma ideia de que “o professor está fora da turma.” E afirma categoricamente que “o professor faz parte da turma. A turma e o professor são uma realidade única (...) e o ideal seria, quando chegar ao fim não haver distinção entre o professor e a turma - é um ideal, um ideal utópico em que

professor e turma só se distinguem pela diferença de idade. Aqui há passagem e só há passagem com reciprocidade” (Ângelo & Henriques, 2015, 00:25:22).

Oscar Jara (2016) sustenta que “se hace indispensable que las educadoras y educadores que apostamos por la transformación en nuestras prácticas cotidianas” (Jara, 2016, p. 20), falando de: “una educación para la transformación, no está centrada tanto en el ámbito de la enseñanza que se quiere transmitir, sino en el del aprendizaje que se busca generar.” (Jara, 2016, p. 22) Desta forma, não apenas os alunos estão em posição de aprender, mas também os professores:

(...) la educadora o el educador, somos también sujetos de aprendizaje, responsables de generar la ilusión y la pasión por aprender siempre más; incentivadores de curiosidades y de preguntas de fondo; motivadores de percepciones más sutiles, de imaginaciones ilimitadas y de preguntas más críticas; compañeras y compañeros de búsqueda por respuestas y caminos que seguramente abrirán –a su vez– nuevos campos de interrogación y camino. (Jara, 2016, p. 22)

Novamente se coloca a questão da reciprocidade, sendo que há a necessidade

de converter o ensino em algo desejável e atrativo social e culturalmente, em algo motivador e mobilizador, capaz de favorecer a capacidade de trabalho, de organização, e o sentido crítico, de premiar o esforço e de criar condições para a liberdade e igualdade de oportunidades. A escola do século XXI já aí está - e terá de ser incentivadora e um catalisador de energias. A escola não pode continuar a ser pensada para um mundo que já não existe (Martins, 1998, p. 65).

3.2.1 Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

A área da Educação para a Cidadania é colocada em agenda europeia após os ataques terroristas de 2015, tal como patente no Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da Educação e Formação (2015):

“As trágicas manifestações de extremismo violento no início de 2015 vieram relembrar com toda a acuidade que as nossas sociedades são vulneráveis. A educação e a formação desempenham um papel importante para garantir que os valores humanos e cívicos que partilhamos são salvaguardados e transmitidos às gerações futuras, para promover a liberdade de pensamento e de expressão, a inclusão social e o respeito pelos outros, bem como para prevenir e combater todas as formas de discriminação, reforçar o ensino e a aceitação destes valores

fundamentais comuns e lançar as bases para sociedades mais inclusivas através da educação, desde tenra idade.” (Jornal Oficial da UE, 2015, p. 25)

A relação entre os ataques terroristas de 2015 e um consequente investimento na educação para a cidadania, está igualmente claro em “Síntese Euydice: Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa” (2017) , onde se vê que:

“No rescaldo dos ataques terroristas de 2015 perpetrados em Paris e Copenhaga, foi assinada pelos Ministros da Educação da União Europeia e pela Comissão Europeia a Declaração de Paris, que apelava a uma atuação aos níveis europeu, nacional, regional e local no sentido de reforçar o papel da educação na promoção da cidadania.” (De Coster & Sigalas, 2018, p. 3)

No contexto educativo português a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania tem vindo a ocupar um espaço cada vez mais relevante. Disso é exemplo a *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (2017), que delinea a operacionalização da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, presente em todos os ciclos de ensino obrigatório, integrando “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses” (ENEC, 2017, p. 1). Esta estratégia procura agir em três eixos: “Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).” (ENEC, 2017, p. 6). Nesta linha de pensamento, define-se, de acordo com De Coster e Sigala, “Educação para a Cidadania” como:

uma área disciplinar que tem por objetivo a promoção de uma coexistência harmoniosa e o fomento do desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram. Nas sociedades ditas democráticas, a educação para a cidadania ajuda os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, dispostos e aptos para assumir as suas responsabilidades individuais e das respetivas comunidades a nível nacional, europeu e internacional (De Coster & Sigalas, 2018, p. 3).

Esta intrusão da cidadania na escola é, todavia, mais antiga do que as orientações curriculares que a garantem como área disciplinar. Álvaro Laborinho Lúcio em *Educação Arte e Cidadania* (2008) diz-nos que:

bastará [esta] primeira aproximação à dimensão teleológica da educação, para aí surpreendermos de imediato um evidente compromisso com as exigências de Cidadania. E para daí, fazermos ressaltar, como evidente, o desafio dirigido sobretudo à escola para que assuma, como objetivo seu, não negligenciável, a educação para uma cidadania de sucesso (Lúcio, 2008, p. 17).

Ao elaborar sobre os caminhos da cidadania em contexto escolar, Manuela Mesa (2014) chega à “la quinta generación: la educación para la ciudadanía global” (p. 43). No âmbito educativo a educação para a cidadania global propõe uma

Educación transformadora: formar ciudadanos/as solidarios y comprometidos con la justicia social, la democracia, la igualdad y el respeto del medio ambiente, Aprender la complejidad en un mundo global: competencias necesarias para entender el mundo en el que vivimos. Aprender a mirar de otra manera: la construcción de la utopía; Aprender para la acción. (Mesa, 2014, p. 50).

A presença da Educação para a Cidadania deve ter pois pleno lugar no contexto escolar. A figura seguinte “ilustra as ligações entre os objetivos da educação para a cidadania e os meios utilizados no seu ensino” (De Coster & Sigalas, 2018, p. 6).

Figura 1: Quadro conceptual: objetivos e meios relativos à oferta de educação para a cidadania na escola

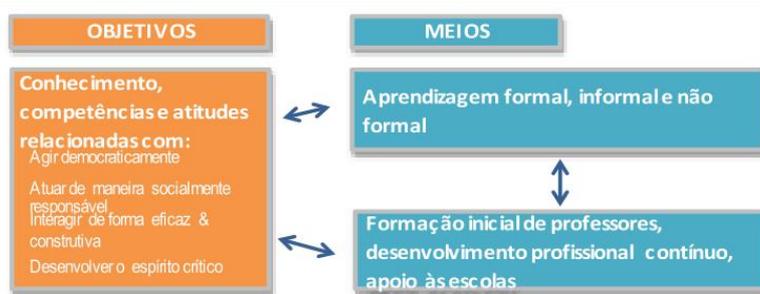


Figura 1 - Quadro Conceptual: objetivos e meios relativos à oferta de educação para a cidadania na escola. (De Coster & Sigalas, 2018, p. 6).

A partir do quadro proposto percebemos que existe uma relação de reciprocidade entre os conhecimentos, competências e atitudes; entre as aprendizagens; e entre a formação de professores. Em relação à formação de docentes na área de educação para o Desenvolvimento e Cidadania, “não obstante o progresso alcançado nos últimos anos, alguns países ainda revelam significativas lacunas nas suas políticas de formação inicial dos professores de educação para a cidadania” (De Coster & Sigalas, 2018, p. 22). Esta Síntese da Educação para a Cidadania prossegue e no que se refere à formação dos professores da disciplina autónoma na área de educação para o Desenvolvimento e Cidadania, “num conjunto de países onde é ministrada a disciplina autónoma de carácter obrigatórios de educação para a cidadania, não existem políticas a nível superior em matéria de formação de professores nesta área disciplinar” (De Coster & Sigalas, 2018,, p. 22). Isto criará um fosso em matéria de competências em educação para a cidadania, presente também ao nível de futuros professores e professoras:

quase metade dos sistemas educativos não dispõem de regulamentações ou recomendações a nível superior relativas à formação inicial de professores que abordem diretamente a educação para a cidadania – por conseguinte, cabe às instituições de ensino superior decidir como abordar esta dimensão. Este facto levanta a questão de saber se os responsáveis pelo ensino da educação para a cidadania na sala de aula estão efetivamente preparados para esta missão (De Coster & Sigalas, 2018., p. 24).

Apesar de não encontrarmos nenhuma evidência sobre o caso português, em *Síntese Eurydice - a Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*, sobre a formação de professores, reconhecemos que o caso da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo vai num sentido diferente. “a ESE-IPVC foi construindo um percurso reconhecido na área da cooperação para o desenvolvimento, tendo tido sempre uma grande preocupação com a área da Educação para o Desenvolvimento, muitas vezes considerada a “outra face da moeda”. (Coelho, 2020, p.19). Desta forma, foi integrada, nesta escola Superior, a “Educação para o Desenvolvimento na Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional II” (Coelho, 2020, p. 20). Ora, esta área, dirigida a futuros docentes do curso de licenciatura em Educação Básica, está presente neste estabelecimento de ensino desde o ano de 2011/12, respondendo à Estratégia de Educação para o Desenvolvimento de 2010-2015. “No ano letivo 2016/2017, no sentido de reforçar o tempo disponibilizado para a integração destas temáticas no currículo da formação básica” (Coelho, 2020, p. 19), esta sofreu uma reformulação, tendo em conta entre outros fatores a auscultação dos alunos frente à necessidade de formação em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, juntando-se as novas diretrizes com as *Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017). Desta forma, estas aulas organizam-se em sessões teóricas no primeiro semestre e em sessões práticas no segundo semestre, onde é lançado o desafio “aos futuros professores e professoras foi o de prepararem seis sessões, com os temas referidos em mente, a acontecer nas escolas cooperantes, geralmente em sala de aula” (Coelho, 2020, p. 22)

A *Estratégia de Educação para a Cidadania* (2017) evidencia a necessidade de formação do pessoal docente e, de igual modo “afigura-se importante que a formação inicial de docentes, da responsabilidade das Instituições do Ensino Superior, passe a incluir a componente de Educação para a Cidadania”. (p. 13). Numa área que consigna metodologia ativas na construção do saber, a Educação Artística evidencia, não apenas a questão formal associada às metodologias que nos importa explorar, mas de igual modo,

incide sobre a construção de um pensamento crítico sobre a realidade, que deve pautar a relação intercultural.

3.2.2 Educação Artística

Herbert Read, em 1943 na sua obra *Educação pela Arte*, sustenta: “a tese é: a arte deve ser a base da educação” (p. 13). Por forma a garantir a sua tese, refere que é objetivo da educação, “o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim individualizada com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (p. 21). Na prossecução deste objetivo “a educação estética é fundamental” (p. 22). Falamos, neste sentido da “educação daqueles sentidos em que se baseia a consciência e, finalmente, a consciência e inteligência do indivíduo humano. É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam que harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada” (Read, 2010, p. 20).

De acordo com este autor a educação é um todo orgânico, onde arte e ciência devem coabitar. Desta forma, Read (2010) reconhece que o sistema educacional toma como errado o facto de “estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis” (p. 24), apregoando que o sistema que propõe “tem por único objetivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única atividade orgânica” (p. 24), de onde a sensibilidade estética faz parte.

Segundo Cabeleira (2018), as ideias da Educação pela Arte foram fortemente aceites em Portugal entre os anos 40 e 50, sendo um dos primeiros países a figurar na *International Society for Education Through Art (InSea)*. Todavia a presença da educação artística estava apenas manifestada ao nível das Belas Artes, tal como confirmado por Cabeleira (2018): “a disciplina de desenho foi-se afirmando, consolidando um lugar inquestionável nos currículos do ensino público e, assim, impondo a sua hegemonia (duplamente visual e manual) em detrimento das restantes artes.” (Cabeleira, 2018, p. 241).

Ainda assim, mesmo no âmbito das Belas Artes, existem duas ideias fundamentais que povoam a Educação Artística:

a ideia de que a arte se faz, sendo ela, predominantemente uma manualidade: ‘*a arte é aquilo que se faz nas disciplinas de desenho e trabalhos manuais*’, e outra em que *a arte* passou a ser considerada ‘como factor importante de educação’, segundo a convicção pedagógica generalizada de que as aprendizagens realizam-se sempre pela prática no aprender fazendo. Isto é, partindo do princípio defendido por Pinto Ferreira de que ‘na escola não há espectadores, não deve haver senão actores, e são as crianças que devem representar a peça’. (Cabeleira, 2018, p. 243).

Com efeito, desde os anos 50 que a educação artística ganha um impulso, “um certo discurso da educação artística sobre si mesma” (Cabeleira, 2017, p. 246), que se ao “aparecimento da FCG (Fundação Calouste Gulbenkian) em 1956 e a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) em 1957.” Este pensamento traz consigo a necessidade de se pensar a formação de professores, implementada pela geração de “figuras como Madalena Perdigão, Arquimedes da Silva Santos, Alice Gomes, Cecília Menano, João dos Santos, Delfim Santos, Rui Grácio” (Cabeleira, 2017, p. 246). É neste contexto que surge a Escola Superior de Educação pela Arte em 1971.

Os efeitos do pensamento da Educação Artística vão sendo visíveis ao longo dos anos, sendo que se consubstanciam na Lei de Bases de 1986:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Lei de Bases, 1986, Lei n.º 46/86).

De acordo com esta visão, há uma simbiose de fatores que devem ser objetivo da educação, sem que haja uma predominância de uns em favor de outros. De igual modo, “devemos precaver-nos contra a distinção entre emotivo e cognitivo, enquanto campos estanques de apreensão do artístico ou do belo e do científico ou do verdadeiro.” (Lúcio, 2008, p. 41) E insiste:

o que se reclama de um processo educativo global, hábil a educar para uma Cidadania moderna, é, exatamente, a integração das componentes diversas da vida criando, assim, um objeto único de conhecimento em torno do qual se desenrole o diálogo entre Educação, Conhecimento, Arte e Cidadania (Lúcio, 2008, p. 42).

Evidenciando a Educação como um espaço de aprendizagens plurais, A. B. Sousa em *Reflexões sobre a Educação, Arte e Investigação Artística* (2018) refere que “Não há educação física, intelectual, profissional, cívica, artística ou outra, distintas, repartidas e diferenciadas, mas uma educação única e una, da pessoa na sua totalidade. Educar é o desenvolvimento da personalidade, no seu todo.” (p. 8).

Neste sentido, no âmbito da I Conferência Mundial de Educação Artística que se realizou em Portugal em 2005, é criado o *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (2006): “este documento foi concebido de forma a promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre a importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação.” (UNESCO, 2006, p. 4). Este Roteiro reitera que “o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação.” (p. 4). Assim, por forma a garantir “um desenvolvimento completo e harmonioso” a Educação Artística tem um papel relevante (p. 4), sendo um direito humano universal:

a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência. Estas afirmações encontram-se reflectidas nas declarações sobre direitos humanos e direitos das crianças (UNESCO, 2006, p. 5),

É ainda útil para a nossa investigação a forma como a educação artística é pensada para o século XXI no Roteiro da Educação Artística ao nível das metodologias, sendo que “existem dois métodos principais de Educação Artística (que podem ser aplicados ao mesmo tempo, não se excluindo mutuamente)” (UNESCO, 2006, p. 10).

as artes podem ser (1) ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas.(UNESCO, 2006, p. 10)

Por forma de evidenciar a arte, concretamente o cinema, como promotor de uma cidadania ativa e responsável, em particular na lecionação do domínio da Interculturalidade da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, vemos a arte como método de ensino, uma via para chegar a essas aprendizagens.

O método da Arte na Educação (AiE – *Art in Education*) utiliza as formas de arte (e as correspondentes práticas e tradições culturais) como meio para ensinar disciplinas de natureza geral e como instrumento para o aprofundamento da compreensão dessas disciplinas (UNESCO, 2006, p. 10).

Daqui se infere uma importante conclusão, que vai igualmente ao encontro da proposta desta investigação: “para produzir efeitos, esta abordagem interdisciplinar exige mudanças nos métodos de ensino e na formação dos professores” (UNESCO, 2006, p. 10).

A formação de professores que o Roteiro para a Educação Artística propõe não deve acontecer apenas ao nível das áreas artísticas especializadas, mas também juntos dos professores generalistas, por forma a que estes possam desenvolver os pressupostos da arte na educação. (AiE – *Art in Education*). É neste sentido que são delineados os seguintes objetivos gerais:

Favorecer o acesso dos professores, artistas e outros aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo. Encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias (UNESCO, 2006, p. 11).

A. B. Sousa (2003) revela que há investigações científicas no contexto das ciências da educação que mostram

a rentabilidade dos antigos métodos de exposição oral dos professores é extremamente baixa, em termos de aprendizagem por parte dos alunos, e dizendo a psicologia que se aprende melhor fazendo e experimentando do que apenas ouvindo, alguns professores procuram, através de jogos dramáticos, proporcionar aos seus alunos situações de experiência fictícia que reforcem as suas lições expositivas (Sousa, 2003, p. 32).

A. B. Sousa (2003) deixa, todavia, alertas sobre a necessidade de formação artística dos docentes: “não nos parece haver qualquer inconveniente neste uso do jogo dramático como técnica de ensino-aprendizagem, desde que os professores possuam formação adequada nesta forma de atuação metodológica” (p. 33). A este propósito, eis algumas das recomendações deixadas pelo Roteiro de Educação Artística;

Apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, dos artistas e dos trabalhadores sociais com vista a fomentar entre os profissionais o apreço pela diversidade cultural e permitir-lhes desenvolver entre os seus estudantes um potencial de criação, de espírito crítico e de inovação;

Fornecer recursos e materiais de aprendizagem para ajudar os educadores a desenvolver, utilizar e partilhar uma nova pedagogia rica em conteúdo artístico (UNESCO p. 21).

Neste sentido, a “rica plataforma de formação cooperada, entre artistas e professores, sem dúvida que nessas aprendizagens mútuas as crianças e jovens saem beneficiados.” (Bezelga, 2017, p. 73) O Roteiro para a Educação Artística desenha o que parece ser a esta investigação: um ideal ainda por cumprir. I. Bezelga (2017), refere que

apesar do vasto conhecimento produzido e de múltiplos exemplos de excelência que apontam para a necessidade de novos paradigmas educacionais, a escola, enquanto instituição basilar da sociedade, resiste a encarar as mudanças ocorridas no mundo actual. (Bezelga, 2017, p. 68).

Bezelga (2017) vai mais longe na sua crítica, ao especificar o cumprimento de relações de poder como uma forma de fixismo social: “a permanência de uma leitura do mundo baseada em relações fixas e dicotômicas, em que a não consideração da existência de uma reflexão (a)centrada e de múltiplas respostas/aproximações para as questões contemporâneas ainda suporta a relação de ensino aprendizagem e a transmissão de toda a sorte de acontecimentos e conhecimentos” (p. 68). Desta forma, a investigadora em causa propõe a prática artística como forma possível de ultrapassar esta estaticidade. Deste processo, professores e educadores não são alheios:

Relativamente às questões que se colocam à educação, perceber a valia do objeto performativo enquanto poética híbrida e como agir significativo que suspende e simula o real repondo-o ficcionalmente (Bezelga, 2014), permite compreender o papel do educador/professor num terreno eminentemente social, promovendo permanentes conceptualizações auto reflexivas. (Bezelga, 2017, p. 69)

Muito embora reconhecida a prática performativa como “insubstituível” (Bezelga, 2017, p. 69) no campo educacional de professores e educadores, a

formação de educadores e professores generalistas (em grande parte responsáveis quase exclusivamente pela educação artística das crianças portuguesas até aos 10 anos!) ao cada vez mais reduzido tempo consignado às Unidades curriculares de educação e expressão artística durante a formação junta-se – na maior parte dos casos – uma insignificante vivência cultural e artística, que compromete a familiaridade, a experiência, o conhecimento e a vontade de explorar os territórios da criação artística (Bezelga, 2017, p. 69).

Tendo em conta os objetivos do estudo de investigação aqui patente, cumpre que nos aproximemos da prática que propomos, ramificando o capítulo Educação Artística nos subcapítulos Cinema e Teatro.

3.2.1.1 Cinema

No contexto deste estudo de investigação, procuramos que o cinema seja utilizado em contexto escolar a partir de dois pontos de vista: enquanto objeto artístico e enquanto ponto de partida para o trabalho centrado na interculturalidade. Assim, do objeto estético, não é alheia a sua intencionalidade e nenhuma destas dimensões deve ser prejudicada em função da outra.

Se o cinema tinha sido antes de mais analisado como estética, (...) o cinema passou a ser abordado também como ética. Segundo este entendimento, a

equação da arte só se constitui de forma crítica a partir do cruzamento destas duas dimensões, estética e ética.(Branco, 2016, p.146)

Ora, quando o *Grande Ditador* (Chaplin, 1940) transforma o globo terrestre num jogo de crianças - saltando, rodando e dançando - conseguimos ver a intenção de Chaplin: conduzir o olhar do espectador para o ridículo, para aí o desvelar. Deste modo,

(...) a atividade artística (...) situa-se na experiência estética subjetiva, a mais significativa em cada pessoa, irrepetível e capaz de despoletar a fruição e a contemplação do belo. E integra a dimensão ética que fornece os princípios reguladores dos nossos comportamentos, nos permite olhar a realidade, distinguir a diferença entre o bem e o mal, escolher o mudar a atitude. (Lopes *et al.*, 2015, p. 95)

Assim enquadrados, recuperamos o início do cinema aplicado no contexto educativo, denominado cinepedagogia. Duarte (2020) evidencia que “a cinepedagogia (...) refere-se às atividades de caráter pedagógico que tiram partido das imagens em movimento, tendo ganho acolhimento logo nas primeiras décadas de existência do cinematógrafo” (p. 125). Apesar do burburinho em redor do cinema na educação no início do século XX, é em meados deste século que se desenvolve “uma verdadeira discussão em torno do cinema educativo” (Duarte, 2020, p. 125). Esta discussão andou em redor das políticas do Estado Novo, sendo que se “desenvolveu como uma prática pedagógica inovadora inscrita na Educação Nova portuguesa durante o Estado Novo.” (Duarte, 2020, p. 129). Neste sentido, é necessário olhar para a obra cinematográfica de um ponto de vista crítico, que clarifique os seus objetivos: “o Cinema de propaganda é um exemplo de uma situação onde a manipulação é o principal fim de uma obra.” (Moreira, 2017, p. 2). Neste contexto é

possível entender que o Cinema é uma arte, mas é também um meio de comunicação de massas, que permite passar ideologias e mensagens, arquétipos e estereótipos. Como tal, deve ser ensinado, permitindo uma total compreensão do que é um filme, de como é feito e o tipo de linguagem utilizada. (Moreira, 2017, p. 2)

Moreira (2017) diz que “educar o olhar é essencial” (Moreira, 2017, p. 2), trabalhando sobre o enriquecimento da cultura filmica e sobre os processos de interpretação dos filmes usado em contexto escolar. Efetivamente, a utilização de filme no campo educacional tem vindo a ganhar cada vez mais relevância:

os professores dos diferentes níveis de ensino têm vindo a recorrer, de forma crescente, aos meios audiovisuais e aos filmes como ferramentas educativas, à medida que os recursos técnicos necessários à projeção de filmes se vulgarizam nas escolas (Cachadinha *et al.*, 2016, p. 16).

Este facto conduz-nos à distinção entre *literacia filmica* e *educação para o cinema*, proposta por Liz (2022). De acordo com a autora, devemos apropriar-nos da definição de *educação para o cinema* por se tratar de uma definição de maior amplitude:

O conceito de literacia filmica supõe uma abordagem aos filmes enquanto textos que crianças e jovens devem saber ler. Tem vindo a ser substituído pela expressão mais abrangente educação para o cinema, que assume que não se pode aprender a ler sem, ao mesmo tempo, se aprender a escrever (Liz, 2022, p. 1).

Destacando a necessidade de ler através do cinema, é criado em 2012 o *Plano Nacional de Cinema*, uma “iniciativa conjunta das áreas governativas da Cultura e da Educação, o Plano Nacional de Cinema é operacionalizado por uma equipa de trabalho que integra elementos da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema (CP-MC), do Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e da Direção-Geral da Educação (DGE)” (*Plano Nacional de Cinema*, 2022). Tem este plano como objetivos a literacia para o cinema, a formação de públicos, o envolvimento das escolas, a articulação do cinema com o currículo, a colaboração com o setor do cinema e audiovisual, a divulgação e exibição de cinema.” (*Plano Nacional de Cinema*, 2022). O Plano Nacional de Cinema providencia às escolas interessadas uma lista de filmes, aos quais acedem através de “um serviço em *streaming* exclusivo e gratuito para as escolas, operacionalizado em ambiente escolar, e/ou através de exibições em sala de cinema.” (*Plano Nacional de Cinema*, 2022)

Liz (2022), centrada no público infanto-juvenil refere:

Crianças e jovens devem ser cada vez mais expostas ao potencial único do cinema enquanto criação artística e linguagem do contemporâneo com história, tanto nas salas de cinema como nos variados suportes tecnológicos que os rodeiam (Liz, 2022, p. 2).

A educação para o cinema funciona, pois, como um recurso, tal e qual o livro. Conectada com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), a educação para o cinema “tem a capacidade de: ampliar o conhecimento do mundo, de culturas, línguas e formas de expressão mais diversas; alertar para formas de discriminação e de exclusão social; formar cidadãos autónomos, livres, criativos e responsáveis, e, portanto, mais capazes de lidar com a mudança e a incerteza; ensinar a analisar e questionar criticamente a realidade” (Liz, 2022, p. 3).

Encontramos aqui as bases que, não apenas enquadram o cinema em contexto escolar, mas de igual modo o justificam enquanto propulsor da cidadania, que

igualmente esta investigação reitera. No Caderno – MICAR, Contributos para a 8ª Edição da Mostra de Cinema Anti-Racista (2021), pode ler-se o texto *Cinema, Interculturalidade e Transformação Social* que afirma que: “o filme, enquanto expressão artística e espaço de representação, pode contribuir para interrogarmos as nossas visões do passado, do presente e futuro, fomentar o conhecimento mútuo e denunciar expressões de racismo no mundo contemporâneo, constituindo um importante instrumento de luta antirracista” (Macedo *et al.*, 2021, p. 11). Este texto levanta ainda a questão: “Poderá o cinema contribuir para a transformação de visões do mundo, para a desconstrução de estereótipos sociais sobre nós e sobre os outros?” (Macedo *et al.*, 2021, p. 12). Esta questão foi colocada no âmbito do estudo: “Projeto Memories, cultures and identities: how the past weights on the presente-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?” e providencia as seguintes respostas: “Os diversos estudos que realizámos em contexto escolar mostram de forma clara os efeitos persistentes da criptomnesia social (Butera, Levine & Vernet, 2009) no nosso quotidiano.” (Macedo *et al.*, 2021, p. 15). Ora, permitir o ocultamento de partes da História, na criação de uma narrativa hegemónica, evidencia “a importância de aprendermos a questionar tabus, a contar e escutar outras histórias e a agir junto, articulando ciência e arte, de modo a transformar a escola e a sociedade” (Macedo *et al.*, 2021, p. 12). Daqui se infere que o cinema pode ter um papel fundamental no processo de quebra de preconceitos, sendo por isso uma possibilidade “para chegarmos ao outro”, lê-se em *Contributos para a 8ª Edição da Mostra Internacional de Cinema Anti-racista* (2021), desta forma:

o cinema (...) é um instrumento importante para a criação de espaços de reflexão e educação. (...) O cinema constitui um mecanismo de intervenção social, porque facilita esta aproximação, remove barreiras, promove a diversidade, constrói pontes e apresenta-nos múltiplas mundivisões, em oposição a uma visão única e hegemónica que impera na sociedade atual e que exclui cidadãos e cidadãs da participação social (MICAR, 2021).

Desta forma, o cinema constitui-se como “um recurso educativo repleto de potencialidades ao constituir-se como um meio que pode contribuir para a aprendizagem, para a reflexão e mudança das práticas sociais, culturais e educativas.” (Cachadinha *et al.*, 2016,p. 18). Acontece que os filme “suscitam e/ou consolidam uma série de representações, convenções, estereótipos - de cultura, de educação, de idades, de masculinidade, de feminilidade, de infância, de etnia, etc.(Cachadinha *et al.*, 2016,p. 18). Não se procura o reiterar destas “representações, convenções, estereótipos” (Cachadinha *et al.*, 2016,p. 18), pelo contrário.

importa que o visionamento de filmes em contexto educativo e de sala de aula seja objeto de reflexão e análise crítica, no sentido de consciencializar os alunos das eventuais limitações e preconceitos de natureza etnocêntrica subjacentes a determinados conteúdos cinematográficos (Cachadinha *et al.*, 2016, p. 20).

No contexto desta investigação entendemos que o “cinema poderá, assim, constituir um contributo importante para potenciar «codificações e descodificações significativas do(s) nosso(s) mundo(s)», ao ser entendido como um «espaço pedagógico para a ampliação de horizontes»” (Duarte, 2020, p. 139). Esta investigação procura ainda, providenciar à realidade dada do filme, uma outra criada a partir deste. Aí a linguagem teatral, em específico a exploração performativa, podem continuar o trabalho de leitura, de interpretação e reflexão do filme.

3.2.1.2 Teatro

No Dicionário de Teatro, Patrice Pavis (1990), lembrando a complexidade de uma definição unívoca de teatro, refere que “a riqueza infinita de formas y de tradiciones teatrales a lo largo de la Historia vuelve imposible una definicion, incluso muy general, del arte teatral” (p. 39). Desta forma, providencia-nos, P. Pavis(1990), a etimologia da palavra teatro, mas nela não se esgota: la etimologia de la palabra griega theatron, que designaba ele lugar donde se situaban los espectadores para ver la representación, da cuenta solo parcialmente de un componente de este arte. (p. 39)” Teatro representa simultaneamente aquilo que se vê:

Siempre presenta una acción (o la representación mimétrica de una acción) gracias a los actores que encarnan o muestran personajes a un público reunido a un espacio y un tiempo más o menos organizado para recibirlo. Un texto (o una acción), el cerpo de un actor, una escena, un espectador: ésta parece ser la cadena obligatoria de toda comunicación teatral (Pavis, 1990, p. 40)

De igual modo, Sousa (2003), refere que “o teatro, de um modo completo, envolve, pois, o representar, num espaço próprio, de uma peça teatral, sendo os possíveis papéis desempenhados por atores” (p. 77).

Sendo certo que a tradição teatral é imensa ao longo dos séculos, consideramos pertinente, no contexto do estudo aqui apresentado, recuperar duas visões particulares de teatro, de Bertolt Brecht e de Augusto Boal - dois pensadores do teatro, que colocam a tónica na transformação social e no instrumento teatral como espaço de redefinição do

espetador. Em *Estética Teatral* (1996), a propósito do teatro épico de Bertolt Brecht, estabelece-se a seguinte distinção:

o espetador do teatro dramático diz: Sim, também eu já senti isso. (...)
o espetador do teatro épico diz: Nunca tinha pensado nisto. - É insólito, quase inacreditável. - isto tem que acabar. - O sofrimento deste individuo comove-me porque para ele poderia existir uma outra saída (Borie *et al.*, 1996, p. 471).

O espetador do teatro épico ao invés de se identificar, estranha e ao estranhar critica. Nesta linha de pensamento, Augusto Boal (1977) considera que

a poética de Brecht é a Poética da Conscientização: o mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espetador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. (Boal, 1977, p.169).

Neste sentido, Brecht(2005) evidencia que

necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respetivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto. (Brecht, 2005, p. 142)

Com efeito, o teatro brechtiano, que Boal seguiu com atenção retirando daí as bases para a Estética do Oprimido ao quebrar com a quarta parede, quebra a ilusão da cena fechada no palco e abre-se à totalidade da plateia, procurando, ainda, passar as portas do edifício teatral. Aí, na realidade, poderá a “modificação do contexto acontecer” (Brecht, 2005, p. 142). Assim, quando Brecht quebra com a cena dramática, juntando-lhe a narração, não procura outra coisa senão a de quebrar com o sentimento de identificação do espetador e o acordar da plateia. Exemplo disso em o *Terror e Miséria no Terceiro Reich* (1938):

Eis os mestres-escola:/Já o grande Mestre lhes puxou as orelhas/ E os ensinou a andarem de costas direitas./ Meninos de escola já são delatores, /De céus e de terra não querem saber, /Mas sim de quem diga o que /disser. /Ai, as inocentes crianças que vão/ Mostrar assim na rua, a própria casa, /E acompanhar à porta os algozes. /Ergueu a sua mão e o pai aponta/ Com o nome bem sabido de traidor!/ Eis que o filho vê/ Seu pai algemado (Brecht, 1938, p. 75).

À luz deste trabalho de investigação, centrado nas potencialidades do cruzamento entre a arte e a cidadania, na quebra da quarta parede preconizada por Brecht, encontramos os argumentos para a quebra das paredes da escola, assim

metaforizadas num encontro com a realidade que se pretende modificar. Urge, no entanto, no contexto que se afigura, delimitar a ação do teatro no contexto educativo, tendo estes diferentes objetivos.

Efetivamente, quando até aqui nos debruçamos sobre o teatro, referimos-nos ao “teatro como arte de representar (...) concretamente à expressão artística dos atores, às suas habilidades de representar e de desempenho de papéis” (Sousa, 2003, p. 77). À expressão artística dos atores e atrizes deve juntar-se a do encenador/a, cenógrafo/a, figurinista, iluminotécnico/a, sonoplasta, diretor de cena e demais envolvidos na criação e produção teatral. Difere a produção teatral, do teatro no contexto educacional, podendo, de acordo com Sousa (2003) desdobrar-se em “teatro para a infância (em que a criança participa como espectador)” ou “teatro da infância (este podendo ser encarado de diversas formas.)” (p. 82). A produção teatral dirigida à escola, difere ainda da exploração teatral em contexto escolar, comumente designada de Expressão Dramática. Muito embora se trate de um termo que “tem originado alguma confusão pelo facto de ter sido usado indiscriminadamente por pessoas do teatro e da educação sem se deterem numa reflexão sobre os seus possíveis significados em cada um daqueles contextos” (Sousa, 2003, p.15), este autor propõe a seguinte definição:

originalmente ligada à educação pela arte, correspondendo ao jogo dramático e considerada por Herbert Read como um dos melhores métodos educativos, a expressão dramática vai sucessivamente ganhando uma ênfase muito grande quanto às suas características expressivas (Sousa, 2003, p. 20)

Ainda antes de conseguirmos mover as plateias e arrastar as mesas das salas de aula, vale a pena uma breve passagem pelos percursos do teatro no contexto educacional português. Trata-se de um percurso instável e pouco representativo, dialogando com a hegemonia da área visual e tecnológica:

No sistema educativo português, no 2.º ciclo, mantêm-se até aos dias de hoje, apesar da alteração e separação de algumas disciplinas integrantes no currículo, as disciplinas de conteúdos artísticos que estão concentradas no que está nomeado como “Educação Artística e Tecnológica”, de acordo com as disciplinas adotadas: a Educação Visual, a Educação Tecnológica e a Educação Musical (Miranda, 2021, p. 16).

Com efeito, “o Teatro não figura no leque de disciplinas artísticas no Currículo do 2.º ciclo” (Miranda, 2021, p. 17). A oferta teatral para este ciclo de ensino localiza-se ao nível das áreas enriquecimento curricular, devidamente articuladas com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular de cada instituição de ensino.

Nas actividades de enriquecimento do currículo, incluem-se as actividades no domínio artístico, sendo estas as que as escolas, devem proporcionar aos alunos com ‘carácter facultativo’ e “natureza eminentemente lúdica e cultural”, no desenvolvimento do seu projecto educativo. (Magalhães, 2010, p. 18)

Em *Educação Artística e Cultural nas Escola da Europa* (2010) vemos que efetivamente, existe uma hierarquia entre as diferentes áreas artísticas: “determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança)” (Eurydice, 2010, p. 27). Relativamente ao caso português pode ler-se: “a educação visual é facultativa no último ano do nível CITE 2 e é possível escolher uma de duas disciplinas (educação musical, teatro, dança ou outra disciplina artística)” (Eurydice, 2010, p. 27). Desta forma, evidenciando o carácter opcional de disciplina de Expressão Dramática no contexto do 2º Ciclo, o estudo de Magalhães (2010) refere que “das vinte e seis escolas do ensino oficial existentes neste distrito (Viana do Castelo), apenas seis ofereciam, este ano letivo, essa opção no 3º ciclo e apenas uma, ao 2º e 3º ciclo do EB.” (p. 2). Uma outra relevante consideração do estudo realizado por Magalhães (2010) dá conta que a maior parte das escolas “colocam docentes do quadro de escola, a leccionarem uma área que não corresponde à sua formação inicial.” (p.2), evidenciando que há professores a lecionar Expressão Dramática sem que haja exigência de formação na área artística e teatral. Numa área assim desprivilegiada, são comuns as preocupações com o lugar que o docente ocupa na exploração das áreas artísticas. Tendencialmente são “os professores generalistas a ensinar as disciplinas artísticas no nível primário (1º e 2º ciclos, em Portugal)” (Eurydice, 2010, p. 76).

Efetivamente, na *Recomendação para a Educação Artística* (2013), saída do Conselho Nacional de Educação é referido que “apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver” (CNE, 2013, p. 4271). Contrapondo estas considerações com aquilo que já observamos no contexto da educação artística, e que aponta o seu mérito e necessidade de desenvolvimento, consideramos que a prática artística em contexto educacional difere em larga escala da sua concretização: “de facto, a realidade da EA nas escolas portuguesas parece apontar para uma certa deriva ou fosso entre o plano do

entendimento, mais teórico, e o plano dos procedimentos, mais prático. (Durão, 2018, p. 20)”

Muito embora com um percurso ziguezagueante e até pouco meritório, é facto que a linguagem teatral é tida em linha de conta nas competências essenciais do currículo nacional do ensino básico:

A actividade dramática (...) confere(-lhe) um estatuto privilegiado de elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflecta no prazer de aprender. (Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, 2010, p. 177),

Nesta linha de pensamento, várias autoras abordadas neste estudo (Magalhães (2010); Gil (2017); Mendonça e Bezelga (2020), embora não sendo alheias ao frágil posicionamento do teatro em contexto escolar, refletem acerca de um modelo educacional que sairá fortalecido com a presença desta linguagem artística, enquanto experiência criativa da participação, da escuta e da ação refletida, na construção de um grupo coeso e firme. Neste perspectiva, os

jogos teatrais incluem o brincar como elemento decisivo para a criação de um grupo e para o treino de competências que envolvem tudo o que é coletivo, porque o teatro põe a ênfase na ação e na expressão, no envolvimento do «eu» através do descobrir a fazer, em contraste com o refúgio numa atitude passiva e acrítica. (Gil, 2017, p. 90)

Desta forma, no estudo aqui apresentado, concebemos a linguagem teatral como espaço privilegiado “para revitalizar as práticas de educação artística em contexto escolar com o contributo de boas experiências que, através do desenvolvimento de processos participativos, possibilitem o envolvimento nesses percursos criativos (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 148). I. Bezelga (2020) responsável pela formação de educadores e professores generalistas na Universidade de Évora, refere que

é cada vez mais reduzido o tempo consignado às Unidades curriculares de educação e expressão artística durante a sua formação, o que, resulta em uma vivência cultural e artística mais frágil, comprometendo a familiaridade, a experiência, o conhecimento e a vontade de explorar os territórios da criação artística (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 150).

A necessidade de representatividade da área artística é justificada do seguinte modo:

Os percursos criativos desenvolvidos em sala de aula são processos em transformação que envolvem uma diversidade de mediações. Enquanto

estudantes em formação, futuros pedagogos, que irão trabalhar com as expressões artísticas em sala de aula, torna-se fundamental reconhecer essas experiências, também como espaço de constituição de sua subjetividade (Mendonça & Bezelga, 2020, p. 150).

Sabemos, pelo que aqui foi expresso, que os docentes a quem este estudo teve como destinatários, docentes de 2º Ciclo, sendo professores de áreas específicas, dificilmente serão docentes de áreas artísticas. Contudo, não encontramos aqui contradição, uma vez que sustentamos que a valência artística poderá ser uma forma de mediação de professores e professoras no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Por se tratar de uma área, a da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, que deve ser trabalhada mediante metodologias ativas e participativas (ENEC, 2017), vemos a educação artística como uma via possível. Aí, a linguagem teatral, centrada em processos e não em resultados, centrada na construção de um grupo onde *eu* me encontro e do qual *faço* parte, reflete uma experiência de cidadania por si só.

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados (Koudela, 2009, p.43)

No estudo realizado por Durão (2018), numa entrevista realizada a Mariana Rosário, numa questão colocada obre a possibilidade do Teatro poder contribuir para uma melhoria na Educação, a entrevistada relembra Peter Brook:

“Já Peter Brook dizia que o Teatro é a melhor ferramenta para a Educação porque educa o ser no seu todo. A nível cognitivo, afetivo, psico-motor, social. Não precisamos só de aprender a matéria, precisamos de aprender valores, formas de estar em diversas situações, formas de estar com o outro. Por exemplo, através da ED, do jogo dramático, podes aprender divertindo-te. A ED põe-te a jogar e em situação de jogo, o indivíduo dá o melhor de si. E o jogo em ED exige o melhor de ti, exige criatividade, dinâmica, saber estar com o outro, colaborar, saber improvisar. É educar através do jogo, e o jogo vai-nos acompanhar sempre até ao fim.” (Durão, p. 204)

A exploração da linguagem teatral tem o potencial de trabalhar o desenvolvimento de forma plural, o “desenvolvimento dos sentidos, percepção e domínio das emoções, educação estética, desenvolvimento da socialização face a inibições e à capacidade de decisão, afirmação do livre-arbítrio, domínio corporal e verbal na sua dupla estrutura, em unísono ou na sua projecção específica, no trabalho em grupo e na consciência da cidadania” (Bento, 2006).

CAPÍTULO IV - DA REFLEXÃO À PRÁTICA

No terceiro capítulo propomos um caminho pelas dimensões empíricas inerentes a este projeto de investigação, centrado no cruzamento entre a arte e a cidadania. Assim, incidindo sobre as potencialidades de uma investigação qualitativa, justificaremos as metodologias selecionadas da entrevista e da observação e da investigação-ação enquadradas, posteriormente, pelos contextos onde foram aplicadas.

Concretamente, tendo em vista aos objetivos traçados e a questão de origem que norteia este trabalho, foram selecionados os procedimentos metodológicos da entrevista e da observação, dirigida a docentes de Cidadania e Desenvolvimento do 2º Ciclo, procurando as suas perceção sobre área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e sobre a pertinência da Educação Artística, em concreto o cinema e do teatro, como meio de lecionação do domínio da interculturalidade. Em virtude dos dados recolhidos através destes procedimentos metodológicos, traçamos um diagnóstico útil no desenho do projeto de investigação-ação, dirigido a futuros/as professores de Cidadania e Desenvolvimento, criando um espaço centrado no cinema e no teatro como vias de exploração das didáticas inerentes ao domínio da interculturalidade, da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo.

Deste modo, o estudo aqui proposto, alicerça-se na utilização de metodologias diversificadas: a entrevista, a observação e a investigação-ação - todas elas assentes numa investigação de incidência qualitativa, que passamos a descrever e a justificar, atendendo às características deste projeto de investigação.

4.1 Investigação Qualitativa

Segundo A. B. Sousa (2009) “o termo *investigação* deriva da palavra latina *investigatio* (in+vestigium). *In* significando uma ação de entrar e *vestigium* correspondendo a vestígio, marca, sinal” (Sousa, 2009, p. 11). Há um certo de trabalho de arqueólogo que se lança sobre a ruína, procurando nela a devolução da hipótese que coloca, com um objetivo centrado “na procura de conhecimentos que sejam úteis para o aumento do bem estar humano” (Sousa, 2009, p. 12). Por sua vez, qualitativo trata-se de

“um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, referem Bogdan e Biklen, citando Duarte. É sublinhado, ainda, que:

o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 15).

Com maior minúcia, Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco características que estão na base de numa investigação qualitativa:

a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47-50)

No presente estudo importa-nos menos retirar conclusões herméticas, mas mais compreender a pertinência da mediação artística, enquanto facilitadora dos conteúdos associados à Interculturalidade, um dos domínios da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Bogdan & Biklen (1994) citam Gama a propósito dos processos e dos resultados de uma investigação qualitativa:

a investigação qualitativa é uma investigação descritiva e indutiva, realizada a partir de dados recolhidos no ambiente natural em que a procura de significados e o processo de investigação assumem um peso de tal forma importante que podem, em alguns casos, acabar por ser mais importante que os resultados ou produtos da investigação (Bogdan & Biklen, 1999).

Bell (1997) deixa claras as intenções de compreensão de determinado ambiente, em detrimento de qualquer análise estatística: “Os investigadores que adotem uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (p 20).

4.1.1 Do procedimento metodológico da entrevista

Por forma a satisfazer os objetivos propostos por esta investigação, a indicar: conhecer a relação de docentes e futuros docentes para com Educação para o Desenvolvimento e Cidadania; entender como os docentes trabalham a diversidade cultural em contexto de turma; entender a pertinência da Educação Artística na

mediação da interculturalidade, foram utilizados os procedimentos metodológicos da entrevista e a observação.

Bogdan & Biklen (1994) citam a definição de Burgess esclarecendo que: “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1998), com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Observando estas palavras,, as entrevistas são, até, triviais: “quase todos nós já fizemos entrevistas. O processo parece-nos tão familiar que as fazemos sem pensar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Todavia, no contexto de uma investigação qualitativa, tal como a que aqui se apresenta, a consciência sobre o procedimento dá-lhe uma diferente intencionalidade: “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134)

A. Maia (2020) refere-se às entrevistas enquanto “uma interação social, com troca de diálogo e objetivos definidos.” (p. 29), estas interações intencionais “podem ser ricas na obtenção dos relatos das pessoas sobre determinado tema ou fenómeno” (p. 29).

Apesar de se tratar de uma metodologia de grande “adaptabilidade” (Bell, 1997, p. 118), é necessário cumprir exigentes critérios, para tomar as entrevistas como um instrumento válido. Assim, a preparação das entrevistas deve exigir rigor: “os tópicos têm que ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado em plano” (Bell, 1997, p. 119).

J. Bell (1997)descreve dois tipos de entrevista, uma que é “completamente formalizada em que o entrevistador se comporta, tanto quanto possível, como uma máquina” (p. 120) e outra “completamente informal, cuja forma é determinada por cada entrevistado” (p. 120). Ainda assim, garantindo a liberdade discursiva do entrevistado, ao investigador é útil uma estrutura capaz de o guiar:

É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura. A entrevista guiada ou focalizada preenche os requisitos. (Bell, 1997, p. 120)

Assim, no contexto do estudo de investigação aqui presente, fazemos uso da entrevista semi-estruturada “em que ela não é estruturada do ponto de vista do entrevistador”(Lessard-Hébert et al., 1994, p. 162) muito embora este siga um guião pré-estabelecido. Este guião tem como função garantir a concordância entre os objetivos da investigação e a entrevista.

Em *Considerações Sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada* lê-se, sobre as entrevistas semi-estruturadas, que um das suas características é “a elaboração prévia de um roteiro. O roteiro terá como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido” (Manzini, 2003, p. 13). Bogdan & Biklen (1994) acentuam que “quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”(p. 145). Ora, procurando conhecer as percepções dos professores de Cidadania e Desenvolvimento sobre a pertinência da Educação Artística, neste contexto, “o roteiro deveria garantir, por meio das perguntas a serem feitas na entrevista, a abrangência total dos conceitos a serem estudados” (Manzini, 2003, p. 13). Desta forma, o guião de entrevista procura agir em dois sentidos: na organização sistemática por parte do entrevistador e na captação das informações por parte dos entrevistados: “se por um lado a organização dos conceitos poderá ser analisada previamente no roteiro, por outro, o roteiro poderá garantir o não esquecimento de algum item ou pergunta no momento em que a entrevista transcorre” (Manzini, 2003, p. 13).

O trabalho de preparação das entrevistas não deve descurar o momento do contacto com os entrevistados, sendo por isso necessário investir na criação de um ambiente confortável, propício à “construção de uma relação: investigador e sujeito passarem a conhecer-se e o investigador pôr o sujeito à vontade” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135.) Todavia, é necessário ter alguns cuidados que se prendem com o uso de vocabulário para que se criem condições para que o entrevistado perceba que está a ser compreendido.” (Manzini, 2003, p. 14). Mas outros cuidados se impõem: “uma outra confusão que geralmente pode ser verificada em roteiros de entrevista refere-se a fazer uma pergunta única para investigar um conceito complexo” (Manzini, 2003, p. 14). Deve ser por meio da própria entrevista que o entrevistador deve procurar as percepções desses conceitos:

Na realidade é o pesquisador que deverá, a partir de um conjunto de perguntas, investigar e buscar compreender qual a concepção que o entrevistado tem (...). Não se trata de passar a responsabilidade para o entrevistado, mas de o pesquisador elaborar perguntas que investiguem o conceito desejado (Manzini, 2003, p. 14).

4.1.2 Do procedimento metodológico da observação

No seguimento deste projeto de investigação, às mesmas professora entrevistadas foi aplicado o procedimento metodológico da observação, que passamos a explicitar teoricamente.

A observação participante também é designada por *observação* (ou *método etnológica* ou *antropológica*, não só por ter tido origem nessas ciências, como também por constituir, atualmente, o principal método de trabalho usado por elas (Estrela, 1994, p 32).

Observar, no contexto de um estudo qualitativo, corresponde a dissecar o objeto de estudo, o que exige uma consciência dos processos: “observar é um processo e possui partes para seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação.”(Belei et al., 2008). Secundarizando A. B. Sousa (2009), “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109).

M. Correia (2009) refere os diferentes níveis de observação de Spradley como “diferentes níveis de compromisso e envolvimento do investigador, este poderá ir de um baixo nível de envolvimento até ao mais elevado, com uma participação de nula ou baixa até um nível que progride de passivo a moderado, activo ou completo.” (Correia, 2009, p. 32). No nosso caso, de acordo com a perspetiva citada, seguimos um baixo nível de envolvimento com participação nula, conscientes que o simples facto da presença do investigador, pode alterar o meio envolvente:

a presença visível do observador, como sempre acontece na forma participativa, poderá trazer inconvenientes, em resultado de algum constrangimento que a sua presença possa levar aos observados, participantes do estudo. De algum modo, na perspectiva de alguns autores (Albarello, et al 1997; Mulhal,2002) este poderá ser um aspecto que afecta a qualidade dos dados, uma vez que a

presença do investigador poderá comprometer a espontaneidade do comportamento dos observados (Correia, 2009, p 32).

Ainda assim, no presente estudo tentamos, tanto quanto possível, ser “parte integrante daquela realidade.” (Correia, 2009, p. 32), centrando-nos na ação das docentes de Cidadania e Desenvolvimento, tomando em linha de conta que “a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” (Estrela, 1994, p. 35). Neste sentido, reforçando a ideia da observação direcionada para determinado fim (o nosso, o de ganhar um vocabulário capaz de nos situar frente à lecionação de Cidadania e Desenvolvimento, procurado aí o espaço da educação artística), Sousa (2009) refere que a observação pode ocorrer “deliberada e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas” (p. 108)

O que nos parece relevante sobre a observação, é a possibilidade de experimentar o contexto profissional das professoras de Cidadania e Desenvolvimento, complementando as suas palavras nas entrevistas, com as suas ações docentes no âmbito desta componente curricular de onde é relevante o facto de a observação permitir “efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109). Ainda assim, estamos conscientes que apenas foi observada uma pequena parte da prática letiva de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º ciclo, compreendendo, todavia que “a observação efetuada no campo da investigação educacional é mais formal, controlada, sistematizada e centrada sobre uma situação específica, procurando o maior rigor e objetividade dos dados. (Sousa, 2009, p. 109)

Há, neste contextos, constrangimentos que se colocam à observação enquanto ferramenta metodológica: a necessidade de tempo e a representatividade são os que são referidos por J. Bell em *Como Realizar um Projeto de Investigação*: “a observação participante leva o seu tempo, estando, assim, fora do alcance dos investigadores a trabalhar em projetos de 100 horas” (Bell, 1997, p. 25); sobre a representatividade coloca-se a questão de forma certa: “Será que os professores de uma escola são necessariamente representativos de outros professores de uma escola semelhante noutra parte do país?” (Bell, 1997, p. 26).

4.1.3 Do contexto da investigação referente à entrevista e à observação

A Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura acolheu os procedimentos metodológicos da entrevista e da observação, pelo que segue uma descrição do seu contexto.



Fig. 2. Murais presentes no polivalente da Escola E B 2,3/S, Paredes de Coura

A Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura situa-se no interior do Norte do país, a cerca de 50km da capital de distrito, Viana do Castelo, e a cerca de 450 km da capital de Portugal. Trata-se de uma pequena vila do interior de Portugal, “de grande riqueza natural, com uma reduzida implantação da indústria e um comércio tradicional pouco florescente”(Projeto Educativo AEPC, 2019, p. 9) Relativamente à agenda cultural deste município, o Agrupamento de Escolas de Paredes de Coura, descreve-a do seguinte modo: “No âmbito cultural, o concelho beneficia de uma vasta agenda dinamizada pelo Centro Cultural que inclui cinema, teatro, música, exposições, debates, tertúlias, entre outras atividades, assumindo a escola um papel importante como destinatário e dinamizador” (Projeto Educativo AEPC, 2019, p. 9)

O Projeto Educativo desta escola, tem o alcance temporal de 2019-2021 (Projeto Educativo AEPC, 2016, p. 33), sendo que está a ser elaborado um outro para o novo biénio: 2022-2024. Este documento refere que lecionam 68 professores nos 2º e 3º ciclos, onde se “nota(se) uma saudável convivência que se reflete no trabalho de cooperação e colaboração que mantêm”. Em termos formativos: “A formação do pessoal docente e não docente é assegurada pelo plano de formação proposto pelo

Conselho Pedagógico, tendo em consideração o diagnóstico realizado pelas estruturas intermédias (pedagógicas ou administrativas).” (*Projeto Educativo AEPC*, 2019, p 35).

Consideramos relevante no contexto desta investigação, a missão e valores que pautam a Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura, plasmados no seu Projeto Educativo. A este propósito: “a missão do Agrupamento centra-se no aluno e consubstancia-se na preparação de cidadãos com competências científicas, académicas, profissionais, artísticas, e com valores ancorados democráticos e humanistas.”(*Projeto Educativo AEPC*, 2019, p 35), ou: “o Agrupamento estará alerta às mudanças locais e globais, aos anseios dos alunos, das famílias e da comunidade, e implicará todos os agentes do meio que se sintam comprometidos com a formação dos cidadãos de amanhã.” (*Projeto Educativo AEPC*, 2019, p. 36).

Desenham-se já aqui certas linhas, que se expandem para a Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola. A Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola da Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura data para o ano letivo de 2021/2022. Neste documento fica expressa a organização de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo como “disciplina autónoma, com organização anual: um bloco semanal de 45 minutos, da responsabilidade do diretor da respetiva turma. Objeto de avaliação” (*Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, AEPC*, 2021, p. 7). No respeitante aos domínios a trabalhar estes “serão mais desenvolvidos e trabalhados com mais pormenor” (*Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola, AEPC*, 2021, p. 10), para o 2º e 3º Ciclo, uma vez que existe a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. O domínio da Interculturalidade é obrigatório em todos os ciclos de ensino. No contexto desta investigação, tivemos também acesso à Planificação Anual de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo. Nesta planificação, em Domínios, Conhecimentos e Atitudes, lê-se que é prioritária a: “formação do indivíduo como cidadão participativo, a construção sólida da formação humanística dos alunos, preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos, e humanistas, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como suprimir radicalismos violentos.” (*Plano Anual de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo, ano letivo 2021/22, AEPC*, p. 1).

Atendendo à dimensão desta escola - de acordo com o seu Projeto Educativo de 2019/2021 o número de alunos no 2º Ciclo é de 153 - há quatro professoras de Cidadania e Desenvolvimento para este ciclo de ensino no ano letivo de 2021/2022,

sendo que foram realizadas entrevistas a todas as professoras de Cidadania e Desenvolvimento do 2º Ciclo da Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura, tendo ocorrido entre os meses de outubro e novembro de 2021. As entrevistas realizaram-se nesta escola, em data e horário acordados previamente com as professoras. As entrevistas ocorreram individualmente, na sala de reuniões desta escola, com a presença da entrevistadora e da entrevistada. Com a devida autorização, os dados das entrevistas foram recolhidos através de gravação áudio e de notas de trabalho de campo, com a garantia de anonimato. Das quatro professoras entrevistadas, duas delas lecionam Matemática e Ciências, uma delas leciona História e Geografia de Portugal e outra docente leciona Educação Musical. O guião da entrevista realizada a cada docente está presente nos anexos (Anexo1).

Das quatro professoras entrevistadas, três delas foram observadas no contexto da lecionação de Cidadania e Desenvolvimento.

4.2 Do procedimento metodológico da investigação-ação

No âmbito deste projeto de investigação interessa-nos, a par de conhecer as perceções das docentes de Cidadania e Desenvolvimento para o 2º Ciclo, propor linhas de atuação que relevam a Educação Artística como uma via possível do trabalho sobre a interculturalidade. Assim vista, “a Arte, como globalização das artes, como meio de educação, de formação equilibrada da personalidade” (Sousa, 2009, p. 69) pode constituir-se como uma abordagem ao domínio da interculturalidade, afirmando-se a Educação pela Arte uma via que utiliza “as artes como métodos educacionais, tendo o seu âmbito e o seu fim na educação, no seio da educação” (Sousa, 2003, p. 89). Apoiados neste argumento, programamos *amplia* - INTERCULTURALIDADE, um ciclo de cinema centrado na interculturalidade e, a partir dele, criamos duas ações com o intuito de enquadrar a educação artística na escola à luz da cidadania: *O que pode a arte na escola que queremos e na cidadania que esperamos* e *da reflexão à prática*. Elegemos, pois, o procedimento metodológico da investigação-ação por este “procurar estudar a fenomenologia da situação pedagógica” (Sousa, 2009, p. 95).

Conectados com a potencialidade da Educação Artística na promoção da cidadania, através de um trabalho teórico-prático assente em processo colaborativos,

elegemos a investigação-ação, por esta cruzar investigação e prática, assente na resolução de problemas:

A natureza essencialmente prática da resolução dos problemas de um investigação-ação torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investiga-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção (Bell, 1997, p. 22)

Fonseca (2012) cita Bartalomé para quem “a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática” (p. 18). De acordo com K. Fonseca, são destacadas as seguintes características desta metodologia: “Participativa e colaborativa (...); Situacional,(...); Cíclica (...); Auto-avaliativa(...” (Fonseca, 2012, p. 19).

J. Bell (1997), citando Cohen e Manion, refere que a investigação-ação: “adequa-se a qualquer situação, sempre que seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica, ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente” . (p. 22). Bogdan & Biklen (1994) reforçam a ideia da mudança na utilização desta metodologia: na investigação-ação os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. (p. 266)

Assim, a visão do investigador tem um papel preponderante, com relevância na prática pedagógica: “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan& Biklen, 1994, p. 293). Desta forma, Bell (1997) recorre a Cohen e Manion que descrevem a investigação-ação “como um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata”, lê-se em *Como realizar um Projeto de Investigação* (p. 20). Seguindo esta metodologia, investigação e prática funcionam juntas de onde “as teorias não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”(Bell, 1997. p. 21). Vemos esta ideia na mesma obra de Bell (1997), citando agora Elliot. Reforçando esta ideia, Moura (2003) refere que a “investigação-acção é sinónimo de investigação aplicada ou prática, no sentido de que o investigador se envolve activamente numa situação e pode usar métodos quantitativas e/ou qualitativos.” (p. 14). A mesma autora refere, ainda, que

De acordo com Stenhouse (1984), a função da investigação-acção em geral é capacitar os práticos a estudarem os seus problemas cientificamente, de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões práticas e acções e isso é usado primeiramente como uma ferramenta de mudança social. (Moura, 2003, p. 14)

Por se tratar de uma metodologia “eminentemente empírica” (Sousa, 2009, p. 96), é-lhe imputada falta de “rigor científico” (Sousa, 2009, 99). Ainda assim, o rigor não deve ser confundido com falta de um olhar crítico sobre a própria investigação. “Jessica Mitford (...) afirma não ser objetiva, se por objetividade se entende abdicar de um ponto de vista (Bogdan & Biklen, 1994, p. 296). Ainda assim, “a investigação-ação tem de ser planeada da mesma forma sistemática que qualquer outro tipo de investigação”. (Bell, 1997, p.22)

Não podemos confundir a falta de objetividade, com uma certa maleabilidade, própria de uma investigação-ação; fruto de um trabalho rico em imponderáveis. Almeida chama a estes imponderáveis “contingências e constrangimentos” (Almeida, 2001): “a orientação de um projecto de investigação-acção implica entrosar metodologias de investigação com praxologias da acção, sem esquecer a viabilidade da execução do projecto no seu conjunto, tendo em conta as contingências e constrangimentos inerentes a qualquer intervenção.” (Almeida, 2001). A investigação-ação obriga a um constante trabalho de adaptação por parte do investigador, possibilitando “aos investigadores agirem sobre um problema da vida real e tenta resolvê-lo à medida que o problema vai sendo estudado. Mais ainda, existe uma interacção constante entre o sujeito e os objectos de estudo” (Moura, 2003, p. 13).

São vários os autores que caracterizam e expressam as vantagens da metodologia da investigação-ação; que nos levam, através deles, a reiterar os motivos desta escolha, no âmbito da investigação-ação aqui efetuada. Concretamente, a investigação-ação:

revela(-se) particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (umas vezes conjuntamente com investigadores exteriores à instituição, outras não) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*. (Bell, 1997, p. 22)

Sousa (2009) a propósito das vantagens associadas à investigação-ação refere o facto dos seus objetivos serem específicos, “abordando geralmente problemas práticos da ação educacional quotidiana” (p. 98) e o facto de se observarem “os alunos nos seus trabalhos efetuados no contexto escolar do seu quotidiano” (Sousa, 2009, p. 98). Muito embora, a nossa presença como investigadora não esteja associada à docência junto das

alunas investigadas, elegemos estas características como vantajosas, por nos terem permitido, durante a implementação do projeto em causa, entrar na dinâmica de aula e assim explorar a pertinência dos processos artísticos na promoção da cidadania.

Todavia, são imputadas fragilidades à investigação-ação que devem estar presentes no tom dos cuidados a ter na análise dos dados recolhidos. Ora:

Segundo Cohen e Manion (1989) a I.A é situacional e específica, pois conta com uma amostra de representatividade reduzida, além de possuir pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes, tornado desse modo a pesquisa restrita ao ambiente de estudo, diferentemente da pesquisa científica tradicional que vai além da solução de problemas práticos e específicos. (Fonseca, 2012, p. 28)

Pode, por isso, considerar-se como desvantagens o facto desta metodologia estar alicerçada em dados empíricos, e por isso pouco científicos. Soma-se, ainda, “A ausência do investigador não ter formação académica é outro fator que leva a incredibilidade” (Fonseca, 2012, p. 28), sendo uma metodologia usada, muitas vezes, em contexto académico, o que a pode desvalorizar em termos de planeamento e parcialidade:

A I.A privilegia os feitos esperados, negligenciando os efeitos não esperados de uma avaliação, o que pode demonstrar falta de planeamento, e por fim, e não menos importante, a participação do investigador na Ação pode levar a um envolvimento emocional, prejudicando assim a objetividade da pesquisa, podendo induzir a parcialidade do investigador face à investigação. (Fonseca, 2012, p. 28)

No entanto, esta investigação está munida do seu carácter qualitativo enquanto garante imparcialidade e rigor:

Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores (Sousa, 2009, p. 32)

Alicerçada na construção teórica que já antes foi feita, o mundo contemporâneo apresenta-se diverso e plural e híbrido, até, pelo que híbrida é também a proposta de metodologia aqui apresentada. Assim, do cinema se faz um caminho teórico e um caminho prático; um caminho de pensamento e um caminho de ação. Ao espetador do cinema, juntamos o especta-ator de Augustos Boal, com o intuito de este tomar uma posição ativa e potencialmente transformadora. de “transformar o espectador de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática” (Carvalho, 2016, p. 338). É relevante, à luz deste trabalho de investigação, entender o cinema como parte da

proposta e não a proposta como um todo. Procuramos, pois, que o cinema seja o ponto de partida para uma oficina performativa, capaz de gerar ferramentas úteis na lecionação do domínio da Interculturalidade, junto de futuros docentes de Cidadania e Desenvolvimento.

Com o intuito de providenciar uma caracterização das futuras docentes envolvidas no projeto de investigação-ação e de perceber a sua relação com as áreas da Educação Artística e Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, recorreremos ao inquérito por questionário, que aconteceu antes da oficina performativa. “O propósito do inquérito deverá ser traduzido num objetivo central bem claro, pois que todo o inquérito depende deste objetivo” (Sousa, 2009, p. 153). O inquérito por questionário “permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações.” (Batista *at al*, 2021, p. 14).

De forma presencial, entregou-se o inquérito individualmente e cada aluna preencheu-o no momento prévio ao trabalho prático. A este propósito, Bell (1997) refere que “há vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos. poderá explicar os objetivos do estudo e, nalguns casos, os questionários podem até mesmo ser preenchidos na altura.” (p.111). Usamos, assim, o inquérito como instrumento de recolha de dados com “a função de procurar viabilizar a investigação, no que concerne ao modo de alcance” (Batista *at al*, 2021, p. 14).

Do mesmo modo, recorreremos ao inquérito por questionário no final da oficina performativa, proporcionando uma avaliação desta, sendo pois um recurso de grande adaptabilidade:

as técnicas de recolha de dados são caracterizadas como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (Baptista et al, 2011, p. 53).

4.2.1 Do contexto da investigação referente à investigação-ação

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo localiza-se nesta cidade e “foi a primeira unidade orgânica a integrar o Instituto Politécnico de Viana do Castelo aquando da sua criação em 1980, tendo iniciado as suas

funções em 1984 e entrado em pleno funcionamento a partir de 1985.” (ESE-IPVC, 2022). Na oferta formativa desta Escola Superior figuram vários cursos de mestrado, de entre os quais, os cursos de mestrado em Educação de 1º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e em Educação de 1º Ciclo e Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico, coordenados pelo Doutor Gonçalo Marques e pela Doutora Carla Barbosa, respetivamente. Corroborando com os objetivos da investigação aqui proposta, que pretende perceber como futuros professores e professoras se relacionam com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, investigando ainda a pertinência do uso do cinema na facilitação dos conteúdos afetos ao domínio da Interculturalidade, os contatos com o/a coordenador/a destes cursos permitiram a proximidade necessária com as suas turmas. Foi acordado, neste sentido, um momento e apresentação do projeto, onde foram recolhidas as inscrições. Os alunos e alunas inscreveram-se de forma voluntária, sendo que de 28 alunos- número do conjunto das duas turmas, houve treze inscrições para sessão *O que pode a Arte na escola que queremos e na cidadania que esperamos* e sete inscrições em *Da Reflexão à Prática*. Estas duas sessões enformaram *amplia* – INTERCULTURALIDADE, ciclo de cinema. (Anexo 2, 3 e 4).

Nesta Escola Superior de Educação está sediado o Gabinete para os Estudos de Educação para o Desenvolvimento, coordenado pela Doutora La Saete Coelho, com um papel importante na promoção e valorização da área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania no contexto da formação de docentes e futuros docentes. Um dos objetivos deste gabinete é “Permitir a integração na ESE e no IPVC de temáticas ligadas à Cooperação e Educação para o Desenvolvimento” (GEED, 2022).

CAPÍTULO V - ABSORÇÃO DO REAL E ESPAÇO DE ENSAIO

Neste capítulo que faremos a descrição e a análise dos dados recolhidos, que nomeámos *Lugar do Real* no caso dos elementos recolhidos através da entrevista e da observação e *Lugar do Ensaio* no caso dos dados recolhidos através do procedimento metodológico da investigação-ação. Segue-se a descrição do trabalho de campo na relação com o procedimento metodológico das entrevistas e da observação, aplicados a docentes de Cidadania e Desenvolvimento da Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura e ao procedimento metodológico da investigação-ação, aplicado a futuras docentes de Cidadania e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A descrição que faremos encontra no discurso direto das envolvidas, o seu potencial atendendo aos objetivos que nos regem, pelo que seguimos por essa via, tendo em conta que “para a receção e espontaneidade, as quais, simultaneamente, só no domínio linguístico têm esta ligação única, a linguagem tem a sua palavra própria” (Benjamin, 2012, p. 158)

5.1 Lugar do Real

Lugar do real refere-se aos dados recolhidos através do procedimento metodológico da entrevista e da observação. O primeiro foi aplicado às quatro docentes de Cidadania e Desenvolvimento do 2º Ciclo da Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura (Anexo5). Foi também entrevistada a atual Coordenadora da Estratégia de Escola para a Cidadania e o antigo Coordenador, único elemento desta escola com formação na área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania. O procedimento metodológico da observação foi aplicado a três destas professoras.

5.1.1 Espaço da palavra

Segue-se a descrição das entrevistas. De acordo com os dados recolhidos, nenhuma das professoras, atualmente em funções como docentes de Cidadania e Desenvolvimento, com um bloco de 45 minutos semanais, passou por algum processo

formativo na área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania. Das quatro professoras, uma delas lecionou esta componente curricular no ano transato de 2020/2021, sendo que três delas lecionam Cidadania e Desenvolvimento pela primeira vez no ano letivo 2021/2022. Para efeitos deste estudo, e preservando o anonimato de todas as entrevistadas, chamaremos à docente de Ciências Olinda, à outra docente de Ciências Célia, à professora de História chamaremos Rute e a professora de Educação Musical será Elsa. De acordo com a descrição feita antes, apenas a professora Olinda lecionou Cidadania e Desenvolvimento no ano transato, sendo que as professoras Célia, Rute e Elsa lecionam esta componente curricular pela primeira vez.

A educação artística esteve presente ao nível da formação superior nas Professoras Olinda e Célia, no contexto das suas licenciaturas em Ensino; esteve muito presente na professora Elsa, uma vez que leciona Educação Musical e com uma relativa presença no processo académico da professora Rute, mais ao nível da História de Arte. Acrescentamos ainda, os dados recolhidos através de entrevista feita à atual Coordenadora da Estratégia de Cidadania de Escola, e ao antigo Coordenador desta mesma Estratégia.

Com as informações recolhidas através da entrevista e da observação, procuramos fazer agora um *zoom in*, captando, de acordo com os objetivos deste trabalho, a pertinência da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e a relação de proximidade das docentes com metodologias de natureza artística nas abordagens ao domínio da Interculturalidade.

5.1.1.1 Da pertinência da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento

Todos os professores defendem a pertinência da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, mas não podemos deixar de notar um discurso que encontra na prática escolar algumas incoerências. Ora, “eles nem bom dia dizem? E o lixo? Atirado para o chão”, dizia a Professora Rute. Naturalmente, não centramos a questão da pertinência da Cidadania e Desenvolvimento na capacidade/vontade/disponibilidade para cumprimentar alguém, mas ela evidencia um

distanciamento entre o espaço de aula e o espaço público. Torna-se fundamental salientar que a escola não existe fora da sociedade, tão-pouco a prática pedagógica é inócua às dimensões sociais e culturais, pelo que torna-se imprescindível compreender a cultura da escola de uma forma holística, portanto em diálogo com a sociedade onde ela se insere.

Mas repetimos: todos os professores/as entrevistados/as, incluindo os elementos afetos à antiga e atual coordenação consideram a área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania importante e todos/as consideram relevante a sua presença; aliás, todas as inquiridas manifestam que é importante que assim seja, como se pode notar nas palavras da professora Elsa, “os alunos não têm só que crescer a nível académico, têm também que crescer de personalidade... como a serem mais solidários, mais humanistas e estas coisas que a Cidadania e Desenvolvimento procura”. Já a professora Célia evidencia as temáticas que irão abordar durante este ano letivo: “Eu acho que faz imenso sentido, especialmente nos temas que temos este ano. Porque os miúdos desligam-se muitas vezes dos temas, nem sequer se lembram de pensar nestas coisas”. A professora Olinda considera igualmente importante, capitalizando a sua importância para o contexto dos seus alunos, mais vocacionados para: “agir do que de refletir e é preciso haver mais tempo para refletir. É necessário puxar os assuntos, lançar desafios, conhecer outras realidades. Muitos deles vivem num mundo muito cor-de-rosa, não conhecem a realidade e é preciso sacudi-los”. A professora Rute apesar de ter uma opinião conforme a outras professoras, evidencia que as turmas têm respostas diferentes às temáticas propostas: “tem temas interessantes, temas que haverá turmas que não lhes diz nada, mas haverá outras interessadas e que trabalham”. De acordo com os dados recolhidos, contrastados com a teoria já enformada a propósito da pertinência de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, os domínios afetos a Cidadania e Desenvolvimento não devem ser vistos neste tom relativista. Aos docentes não deve ser indiferente se os alunos se interessam ou não, urge envolvê-los. O desinteresse por temas da Cidadania poderá exigir estratégias de proximidade que envolvam os alunos, depois dos professores, pois a “Educação para cidadania terá de ser (...) um problema de todos os professores (...) O maior desafio é saber se eles estão dispostos a inserir a aprendizagem da cidadania *em seu próprio ensino (...)*” (Perrenaud, 2005, p. 53). De acordo com Perrenaud (2005), a cidadania deve ser um exercício contínuo, dentro e fora da sala, dentro e fora da escola. Incidindo sobre o domínio da Interculturalidade,

percebemos que para lá de uma argumentação necessária de respeito, é necessária, de igual modo, uma argumentação teoricamente enquadrada. Neste sentido, reveste-se de uma certa fragilidade o argumento que coloca a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania no mesmo patamar que a família, sendo que os consideramos que águas separas, que confluem, no entanto, para o mesmo *oceano*. A escola, por força do tempo lá passado é o lugar onde se formam os grupos, as pertenças e onde se intensificam as relações de sociabilidade. “Devido ao desaparecimento da família alargada, à generalização da família nuclear, ao aumento do número de famílias monoparentais, à crescente participação da mulher no mercado de trabalho e ao aumento de distância/tempo despendidos entre os locais de residência e de trabalho, redobra o papel da escola neste domínio (Fernandes, 2000, p. 35). Todavia, “nem a escola por si só pode dar resposta às necessidades educativa, nem as famílias estão aptas a prosseguir os seus fins educacionais sem uma ligação às escolas e às comunidades.” (Martins1998, p.105) Assim, outros mecanismos se ativam e o espaço publico ganha novos e maiores contornos. Martins (1998) ainda nos reaviva: “Agostinho da Silva não foi compreendido quando exigiu que escola estivesse sempre aberta - tinha, no entanto, razão, uma vez que a escola fechada sobre si empobrece e morre” (Martins,1998). Todavia, das quatro professoras entrevistadas, três compreendem que o âmbito de Cidadania e Desenvolvimento vem substituir um dever da família. A Professora Olinda diz que “hoje os pais descoram um bocadinho a parte dos valores. Há muitas atividades extra e as crianças passam pouco tempo com a família. Portanto há certos assuntos que têm que ser discutidos e têm que ser debatidos”. De igual modo, a professora Célia refere que “muitas vezes os encarregados não têm tempo para falar com eles ou não se proporciona”. Para a professora Elsa a resposta é mais lacónica: “esta área de formação compete mais às famílias, no entanto nem todas as famílias estão abertas e tem capacidade de abordar estes temas com os seus educandos. Sendo aqui abordada, torna a escola mais democrática e todos têm as mesmas ferramentas para poderem dar a sua opinião terem a sua formação nesse sentido.”, salienta a professora Elsa.

A motivação para a lecionação da Cidadania e Desenvolvimento é crucial para a concretização dos objetivos definidos para esta componente curricular. Contudo, a motivação não é semelhante em todos as professoras inquiridas, contrastando a motivação das professoras Olinda, Célia e Elsa, com a menor motivação da professora Rute. A Professora Elsa refere que o facto de terem desenhado a planificação das aulas

de Cidadania e Desenvolvimento em conjunto com as restantes professoras e coordenadores lhe dá um sentimento de segurança. Por oposição, a professora Rute elenca as justificações para a falta de motivação: a idade, “já não tenho idade para invenções”; a falta de recursos, “há material, mas é muito limitado”; o acréscimo de burocracia: “eu tirei o curso para dar aulas, não tirei o curso para fazer papéis”. Estes argumentos permitem perceber que se sente “perdida a tentar perceber o que se faz nesta disciplina”. No Perfil do Professor de Cidadania e Desenvolvimento, presente na *Estratégia de Educação para a Cidadania* (2017) refere-se que o professor deve “saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas” (ENEC, 2017, p. 14). Não será isso pedido em todas as disciplinas, a autonomia do sujeito em relação aos conteúdos apreendidos? Ora, será que a professora de História está tão motivada para explicar as inconstâncias da 1ª Republica, como para explicar a natureza multicultural da sociedade ocidental? Daqui, relembramos que o professor de Cidadania e Desenvolvimento “deve frequentar/ter frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania” (ENEC, 2017, p. 14) e relembramos que isso não aconteceu em nenhum dos casos das professoras entrevistadas. A falta de formação enfraquece as suas relações de motivação, e leva Rute a considerar “invenções”, aquilo que é novo para ela. Todavia, Rute, a professora manifestamente desmotivada, sente-se relutante em fazer uma formação pois, como diz. “deixam muito a desejar... acho que aquilo é mais uma fantochada do que outra coisa”. Acompanhando o desinteresse, mas com outras justificações, a professora Olinda não sente necessidade de formação, pelo facto de já ter lecionado esta componente curricular no ano passado associada à-vontade com as temáticas propostas; o mesmo acontece com a professora Célia, para quem “dado os temas que nós temos, para já não vejo grande necessidade” de formação. Assim, apenas a professora Elsa revela interesse na formação nesta área”.

Sobre as funções de coordenação da estratégia de Cidadania de escola, eis alguns dados relevantes que evidenciam, por um lado um compromisso desta Escola Básica e Secundária na criação de parcerias, por outro deixa antever algumas fragilidades da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania. Relativamente à pertinência da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania em contexto escolar, o antigo coordenador considerou importante a formação que fez em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, no contexto do papel que desempenhou como

coordenador uma vez que estas formações “eram para organizar e davam recursos que poderíamos utilizar em sala de aula.” Desta forma uma das suas tarefas era a de “recomendar recursos aos professores” de Cidadania e Desenvolvimento, mas considera que “cada professor tem que trabalhar”, cada professor deve ser responsável pelo recurso e pela forma de o adaptar à turma. Ora, os recursos não são formas prescritivas, são aproximações às temáticas, que, no entanto, “não são na quantidade e qualidade que queríamos”. Outra das suas funções que se prende com o desempenho da Coordenação da Estratégia de Escola para a Cidadania é o estabelecimento de parecerias com instituições exteriores à escola: os alunos “não têm muita noção desses instrumentos. O objetivo é mostrar como é a vida real lá fora, trazer instituições e alguns elementos para falar como foi a vida deles, a importância do conhecimento, dos estudos e da valorização pessoal”, diz o antigo Coordenador. De acordo com o antigo Coordenador a escola está mais vocacionada para a teoria, apontando esse o motivo pelo qual os alunos se desligam da realidade, para ele, é precisamente isso “que os miúdos têm que começar a trabalhar”. Exemplificando as parecerias estabelecidas, recordai “tivemos elementos de um Banco a falar de Literacia Financeira”. A atual Coordenadora da Estratégia para a Cidadania de Escola fala igualmente da importância das parcerias no contexto da estratégia para Cidadania de Escola, referindo-se a trabalhos conjuntos com a Câmara Municipal de Paredes de Coura, com as Comédias do Minho e com a GNR. Enquanto a atual coordenadora se sente confortável e motivada na posição que ocupa perante a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, tendo, ainda, funções diretivas nesta escola, o antigo coordenador considera que não tem o perfil para este trabalho de coordenação, referindo que este trabalho é desvalorizado, os professores “pensam que estas aulas são para fazer outra coisa.” De acordo com as palavras do antigo Coordenador, não é incomum que as aulas de Cidadania e Desenvolvimento sirvam aos docentes para resolver problemas afetos à Direção de Turma, como por exemplo, justificação de faltas. A propósito dos constrangimentos da já extinta área curricular não disciplinar de Formação Cívica, Nogueira (2012) referia que

a ausência de orientações curriculares; a sobreposição de funções do Diretor de Turma; o não reconhecimento das funções pedagógicas de uma área não disciplinar; a ausência de preparação científica e pedagógica dos professores responsáveis por este tempo letivo. (Nogueira, 2012).

Ora, apesar da nova proposta presente na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), as fragilidades ainda se sentem. Ao professor/a de português não

faltam, nem os conteúdos nem as formas, para explicar aos seus alunos o que é um soneto. Como lhe podem faltar esses conteúdos e essas formas para lecionar a Cidadania e Desenvolvimento?

5.1.1.2 Dos modos de abordar Cidadania e Desenvolvimento

Neste tópico, procuramos perceber de que metodologias as docentes se socorrem para trabalhar os domínios de Cidadania e Desenvolvimento. Interessa-nos perceber se a forma como as docentes o fazem, deixa alguma porta aberta a metodologias de natureza artística, centrados em processos de aprendizagem colaborativos e participativos, capazes de abordar a interculturalidade..

As metodologias ativas são eleitas por todas as professoras como uma forma de trabalhar os conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento, de onde evidenciam o seu carácter colaborativo. Especificamente, Olinda faz uso destas metodologias, sendo que “nas aulas de Cidadania não há a figura do professor como entidade suprema. Eles podem trazer qualquer assunto, mesmo que não esteja diretamente relacionado. Mesmo que vejam uma entrevista que não tenha muito a ver, eu recupero as entrevistas, vou buscar a entrevista à *internet*, vemos a entrevista e discutimos um bocadinho”. E reforça que para si é mais “importante a conversa entre eles, o debate, do que propriamente os cartazes que eles constroem, porque para mim não têm muito valor. Porque pesquisar na *internet* assuntos que não percebem ... O que me interessa em Cidadania é lançar o desafio, a controvérsia, o debate, é eles darem a sua opinião.”

Elsa relembra a sua relação com as metodologias artísticas dizendo que “como professora de expressões, acredito que já faça esse trabalho.” Apesar disto, vê a prática artística em contexto escolar mais vocacionada para resultados, do que para processos: “para processo não... realmente é uma coisa que falha na formação”. Ainda assim, acredita que existe potencial para ser de outra forma. Célia faz uma distinção entre metodologias ativas e um trabalho assente em metodologias expositivas: “Sim, fazem-se trabalhos mais específicos do que estar sempre a dar teoria”. Mais hesitante, Rute refere que “sim, eu penso que deve passar por aí, sim”. E mais tarde ao longo da conversa conta que numa das aulas de Cidadania “dei uma atividade que a professora bibliotecária enviou no âmbito da escrita interventiva sobre uma frase que eu agora não

me lembro, mas a base era “a importância do outro na nossa vida.” A partir daí os alunos devem escrever um texto onde “têm que ser criativos. Depois leem os textos na aula. O melhor é enviado para a biblioteca e depois é encaminhado para um concurso.” Apesar de evidenciar um trabalho que se encaminha para o lugar do outro, a professora Rute deixa uma crítica aos alunos: “não vivemos sozinhos em sociedade, não vivemos só com telemóvel e não ligamos ao mundo á nossa volta.”, reforçando, “tudo o que não seja intervalo, telemóvel e jogos, não vale a pena.”

Relativamente ao recurso ao cinema como via possível do trabalho a desenvolver no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento é importante referir que para as professoras entrevistadas, cinema tanto se pode refere a um filme, como a conteúdos multimédia diversificados, como a entrevistas televisivas ou genéricos da UNESCO, por exemplo. Todavia, a forma como o cinema é proposto no âmbito deste estudo, difere das posições das professoras entrevistadas. Desta forma,, três das professoras revelam já ter feito trabalho nesse sentido, mesmo nas suas disciplinas, ou nas oficinas de Expressões. Procurando exemplos práticos, a professora Olinda conta: “no ano passado, eu tive um problema com a integração de um menino que tinha uma tiques. Então eu fui buscar um filme, “O Primeiro da Turma” que fala sobre a Síndrome de Tourette. Foram quatro semanas a ver o filme porque eu interrompia o filme e analisámos passo a passo cada uma das situações vivenciadas pelo personagem.” Sobre os efeitos deste trabalho, Olinda refere que “aquilo mexia com eles, porque eles viam o outro lado da doença. O que é sentirmos-nos rejeitados. E o menino que tinha tiques, deixou de se sentir tão mal, porque os colegas passaram a olhar para ele com outros olhos.” De igual modo a docente Elsa, também responsável pela oficina de Expressões refere que “no ano passado para trabalhar o Dia dos Abraços, aconteceu um abraço de um refugiado do Senegal numa ilha na Espanha, com uma voluntária da Jordânia, aproveitei e mostrei. Outro exemplo: no ano passado eu tinha uma Direção de Turma com meninos do Ensino Especial e na oficina mostrei o ‘Cordas’. Em Educação Musical, ainda há pouco mostrei a Orquestra da Chuva.” No contexto deste estudo, enfatizamos o cinema enquanto objeto artístico, capaz, por si só, de atuar na promoção de uma cidadania ativa, através do olhar, e do ver e do sentido crítico para aí aguçado, entendido pois de acordo com Liz (2022) como uma vertente de “educação para as artes” (p.1).

Nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, todas as professoras, de acordo com a planificação conjunta para esta componente curricular para o 2º ciclo, exibiram um “filme da UNESCO, que é um filme muito abrangente de várias situações”, diz Célia. Como trabalho subsequente, esta professora propôs que os seus alunos trabalhassem a partir das suas inquietações: “qual a preocupação deles? O que os move?”, é esse o trabalho que os alunos devem fazer com o objetivo de selecionar os domínios a trabalhar nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, diz Célia. A professora Célia ativa, por esta via, a responsabilização e a autonomia dos alunos, que se socorrem criticamente do filme visionado, para as suas escolhas.

Ora, a organização das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com a planificação das professoras, passa, num primeiro momento, pela exibição de um pequeno vídeo que ilustra os vários domínios afetos à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Seguidamente os domínios são trabalhados autonomamente com o recurso a alguns “filmes”. Sobre este método, Célia diz que “antes de começarmos a falar, mostramos o filme e eles começam a abordar a questão melhor” e reforça: “o filme é a introdução e depois eles trabalham.” Apesar da planificação conjunta, as professoras têm, todavia, a liberdade de procurar outros materiais. Rute refere que descobriu no *facebbok*, uma página chamada Cidadania e Desenvolvimento, “mas muita coisa para o 1º ciclo. Para 2º e 3º não tem nada. São vídeos pequenos de bonequinhos, mas eu acho que não vou dar isso ao 6º ano. Não vou estar a passar bonequinhos todas as semanas, que eles mandam-se passear”. Mas não recusa a pertinência do cinema em contexto de aula, pelo contrário, até o vê como aliado e usa-o nas aulas de História: “eles gostam dos filmes e eu procuro filmes, porque eles têm muitas dificuldades em imaginar um mundo sem frigorífico...” E exemplifica: “Há uma série que dava na RTP, “Conta-me uma História”, que tem a História de Portugal toda. Eles acham muita piada porque como são dois atores da atualidade, como eles, mas andam no tempo e contam a história de maneira engraçada, eles gostam.”.

Desenvolvendo a pertinência das metodologias ativas, as professoras entrevistadas revelam que mesmo empenhadas em processos colaborativos e em metodologias diferenciadas, o relevante é avaliar. Olinda estabelece uma diferenciação entre uma espécie de aprendizagens que não são mensuráveis, daquelas que a escola exige: “Há muitos professores de Cidadania que acham que estamos a debater e a

conversar, então encaminham para trabalhos mais de apresentação de resultados, de manualidades, que não são tão importantes assim.” E reforça que “a orientação que temos é um bocadinho isso”, existe a necessidade de “mostrar alguma coisa feita por eles, obrigatoriamente. E nem sempre é o mais correto ou mais importante”. O antigo coordenador posiciona-se do mesmo modo em relação à avaliação de Cidadania e Desenvolvimento, admitindo que reside aí uma dificuldade: “aqui a avaliação deveria ser prática, mas é mais teórica”; deveria, pois, ser mais voltada “para o desempenho, a participação, a personalidade do aluno ao longo das atividades que vão fazendo”. Rute, pelo contrário, refere que “temos que apresentar resultados de alguma coisa”. Apesar desta necessidade, a questão da avaliação no contexto de Cidadania e Desenvolvimento é suscetível de críticas, que se prendem com a seu sentimento de impreparação. Assim diz Rute: “Eu tenho que me preparar para dar as aulas e depois tenho que me preparar para avaliar, se não escrevem disparates e eu acho que está ótimo. Se não percebo nada do assunto, como posso trabalhar?” A avaliação é tida por Célia como um trabalho excessivamente burocrático, que exige uma comunicação contínua entre professor, alunos/as e encarregados/as de educação: “Todas as aulas em que fazemos uma avaliação tem ser comunicada aos encarregados de educação. Por exemplo, eles fazem um exercício e eu faço uma avaliação oral, então tenho que registar essa avaliação oral”.

Em específico sobre o trabalho desenvolvido no contexto do domínio da interculturalidade, Olinda relembra o trabalho que fez no ano passado: “estivemos a falar da Malala. Estivemos a falar da igualdade de géneros e no facto de, em alguns países as mulheres não poderem estudar. Falamos da repressão feminina nos países islâmicos. Falamos também da cultura de casarem, de haver casamentos combinados”. Efetivamente, o exemplo de vida de Malala pode constituir como um ponto de partida bastante produtivo para abordar a temática da interculturalidade. As restantes professoras, em funções como docentes desta componente curricular deste ano, não sabem como irão tratar este tema, nem se ele vai ser escolhido pelos alunos “pois são eles que escolhem os temas”. Ainda assim, todas referem que os alunos “de outras nacionalidades se integram perfeitamente na escola”, “não há problema nenhum”. O antigo Coordenador, que lecionou Cidadania e Desenvolvimento até ao ano passado relembra que a interculturalidade “era um tema que trabalhava bastante, a necessidade de respeitarem os outros” e evidencia que os alunos “precisam de trabalhar muito mais.”, salientando que enquanto professor de cidadania, “alguns [dos alunos] não sabem estar

na sala de aula - como é possível estarmos numa aula destas e não respeitarem nem professor, nem colegas?” deixando a pergunta pairar, logo responde, “os miúdos estão habituados a fazerem um bocado o que querem. Nós demos muita liberdade, também. Eu insisto muito com eles: o outro somos nós. Porque se tratarmos mal o outro, amanhã há uma pessoa que vai fazer isso connosco. Os outros somos sempre nós”. Álvaro Laborinho Lúcio em Revoada(2018) alerta-nos de modo: “os direitos em democracia são um instrumento de convivência social” (Henriques; Ângelo 2018, 00:18:11) , de onde é na legitimidade dos direitos do outro, que eu tenho o direito de exercer os meus: “é verdadeiramente esse respeito pelos direitos do outro que dão legitimidade a que eu exerça os meus direitos” (Henriques; Ângelo 2018, 00:19: 14)

5.1.2 Espaço do olhar

Segue-se o material resultante do procedimento metodológica da observação, colocando a tónica em três focos principais, que se coadunam com os objetivos deste estudo; são eles: metodologia utilizada, recursos disponíveis e interações entre professoras e alunos/as.

A professora Rute procurou que esta investigação presenciasse a apresentação do resultado do trabalho feito no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento de uma turma do 5º ano, sobre da igualdade de géneros. Na aula observada, cada aluno apresentou um texto à restante turma e à professora, imperando uma metodologia expositiva. Os 20 alunos, sentados cada um em sua secretária, levantavam-se individualmente para fazer a leitura do seu texto. A Professora, sentada em frente à secretária com o monitor do computador em frente, dirigia-se aos alunos para os encaminhar para a leitura, que acontecia na dianteira da sala, vocalizando os seus nomes. A professora Rute esteve durante todo o tempo da aula sentada à secretária, do lado direito da sala, privilegiando o mínimo de interações, focando o objetivo na exposição dos textos de cada aluno. A turma silenciosa, cumpria o objetivo da aula. Relembramos Paulo Freire quando nos diz:

Quando mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer dos seus níveis, ou fora dela, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um carácter especial e marcante - o de serem narradoras, dissertadoras (Freire, 2018, p. 63)

Com efeito, ao prevalecer a narração, privilegia-se o monólogo ensimesmado voltado para a parede, com pouco mundo pela frente. A aceitação da narração, sendo passiva a todo o instante, não abarca a dimensão que mundo exige. Uma dimensão crítica, questionadora e irrequieta. Ora, “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento” (Freire, 2018, p. 59).

Muito embora não seja do âmbito desta investigação fazer uma avaliação dos textos apresentados, tampouco é esse o nosso fito, importa referir que a grande maioria dos textos desenhou uma linha entre passado e presente: a um passado onde não existia igualdade de gênero, há um presente onde as mulheres já “podem ser vistas de forma diferente”. A professora anui no final de todos os textos, não questionou nenhum aluno, não procurou nenhum diálogo. Há um clima de apatia vivido nesta aula que nos deve colocar alerta e que nos faz convocar a urgência de ampliarmos a interculturalidade, tal como o procuramos fazer neste trabalho. Martins refere que “a indiferença sobre os valores (...) pode abrir caminho a uma perigosa apatia, suscetível de tornar a nossa sociedade vulnerável à barbárie e ao totalitarismo” (Martins, 1998, p. 212).

A Professora Célia recebeu-nos numa terça-feira de manhã, no momento em que lecionava a aula de Cidadania e Desenvolvimento para uma turma de 5º ano. Há 20 alunos sentados e no quadro interativo, uma a frase enquadrada numa imagem serena em tons pastel: “Um pequeno pensamento positivo pela manhã, pode mudar o seu dia inteiro” - eis o primeiro recurso de que nos apercebemos a ser utilizado.

A aula inicia-se com a apresentação de textos, respeitando uma tarefa da aula anterior. Cada aluno lê um texto, sentado do lugar que ocupa. Os textos são bastantes diversificados, variam entre tradições, lenga-lengas, fotografias dos avós, instruções de jogos. Somos levados a entender que os alunos deveriam procurar material junto dos avós, procurando em encontro intergeracional. Entre cada texto a Professora procura intervenções por parte dos alunos, explicando as tradições, fazendo um paralelo entre a vida dos avós e a nossa - uma reprimida pelo Estado Novo e outra livre. Estes textos são compilados e entregues a uma Organização sem Fins Lucrativos da localidade.

A aula da professora Olinda que observamos, foi igualmente a uma turma do 5º ano. Contatei a professora sobre a minha presença, mas ela não deixou de ser

surpreendida quando me viu. Não tinha visto a caixa de *e-mails*, justificou-se, “mas não há problema”, assegurou. A investigadora dirigiu-se à Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura com um pouco de antecedência - tal como o fez para presenciar todas as aulas. Ao aguardar pela presença de Professora Olinda, a investigadora percebe sons de confronto, vindos de uma das salas. Aproxima-se mais por preocupação do que por curiosidade. Confirma-se o que os sons faziam prever. Um emaranhado de alunos antecipa que ao fundo há um confronto físico mais intenso. A investigadora procura impor a sua presença, tentando terminar com o confronto. No insucesso da ação, a investigadora procura apoio junto da funcionária, que está ocupada na limpeza das salas desocupadas, e brada: “eu não consigo ver tudo, sou só uma e tenho que limpar as salas”, ainda assim, a funcionária dirige-se à sala, garantindo “que é responsabilidade da professora estar presente no seu tempo de aula”. De facto, o período de aula já tinha começado e é deste contexto, que surge na porta do pavilhão, a professora Olinda. Visivelmente atrapalhada e incomodada, toma as rédeas da turma agitada que procura justificar o conflito: “o Alex deitou tudo ao chão.” Mais alunos contam do conflito: “eu fui separá-los e eles começaram a andar à bulha comigo. A dar murros e, claro, eu defendo-me.”

É momento de a professora dominar a turma - os alunos estão já sentados nas suas cadeiras, todas viradas para a dianteira da sala. A professora Olinda põe fim ao confronto: “o problema é que todos querem mandar. Há uma delegada que vocês têm que respeitar. Ela está frustrada e tem razão. Vocês desrespeitaram o vosso líder máximo, que é a vossa delegada. Imaginem que chega aqui o Presidente da República, que eu elegi - ou não -, e o desrespeito. Não pode ser”. A apropriação da professora Olinda da organização democrática insufla nos alunos uma falta óbvia - o eleito democraticamente deve ser respeitado por todos. Relembramos a questão de Perrenaud (2008) em “Escola e Cidadania”: “Como implementar um funcionamento democrático com crianças e adolescentes que não partilham essa herança mínima?” (Perrenaud, 2008, p, 36) e responde

esses primeiros passos (...) são acompanhados por um adulto que guia e corrige as falas imediatas do aprendiz, para tornar a ação possível e vai afastando-se à medida que o seu auxílio torna-se desnecessário (Perrenaud, 2008, p, 36)

“Moldar o elemento hostilidade torna-se pois, fundamental para a democracia” (Martins, 1998, p. 193). No entanto, não esquecemos Alex a quem foram imputadas as

culpas do conflito. Alex, sentado na segunda fila está em silêncio, em momento algum no decorrer da aula falou.

A professora segue para a aula recuperando as temáticas e os trabalhos que tem vindo a fazer nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento com esta turma. Relembra os alunos: “na outra aula comparamos vídeos e na outra fizemos sacos.”. A professora relembra a última aula, onde falaram de “uma menina no Paquistão que foi vendida. E do menino que trabalhava desde os quatro anos.” A atividade, esclarece Olinda, consistia em “falar com mais velhos e ver a diferenças entre um dia deles e um dia nosso.” À confusão que se gera por vários alunos quererem falar, a professora insiste que mais importante do que cada um dos alunos contar o que faz no seu dia-adia, é estabelecer um paralelo com as suas vidas e as dos seus avós, quando estes tinham as suas idades “para vermos que há sítios no mundo em que ainda fazem como os vossos avós”. O grupo de alunos é inquieto, quer participar, mas não se sabe organizar para o fazer, “falam muito e ao mesmo tempo”, diz a professora acalmando a sua plateia. Os alunos voltam ao exercício, lendo os trabalhos que fizeram, mas com muita facilidade o barulho impõe-se. Durante o período da aula, Olinda pede a dois alunos que saiam da sala e que “vão apanhar um pouco de ar. Voltas quando estiveres mais calmo”. Os alunos tentam justificar-se, mas sem sucesso, a professora, tranquila, insiste que saiam.

Após a leitura de um texto, que conta o dia-adia da avó de uma aluna, a professora refere que não reconhece essa rotina numa pessoa de setenta anos. Refere: “Mariana, a tua história está muito bem contada ou, então, não é verdade. Uma pessoa com setenta anos, deveria ter tido outra vida. Acho que a tua avó não te quis contar a história.” Um outro aluno conta a história do seu avô e do seu dia-a-dia em volta do trabalho agrícola: “começava a trabalhar às 6h00 da manhã e ganhava 20 escudos por dia”. Aí sim, a professora reconhece o passado rural que deve caracterizar os avós destes alunos e prossegue, fazendo uma ponte para o trabalho que farão na próxima aula. Tal como este avô que trabalha *à jorna*, também há, ainda, muitas crianças que trabalham: “na próxima aula vamos ver um filme em que um menino trabalha desde os cinco anos. É mão de obra mais barata.” E procura mostrar as diferenças entre estes meninos e a vidas dos seus alunos: “Concluindo: Vocês têm tudo e há crianças que não têm nada.” Tal como no tempo dos avós que “eram tempos em que não havia tanto dinheiro, nem luxos. E aqueles que fizeram pesquisas de certeza que encontraram isso.” A aula termina com este pensamento, incentivando uma reflexão sobre as desigualdades

mundiais. A abordagem dicotômica deste fenómeno pode concorrer para a fragilização da compreensão da interculturalidade. Desde logo porque não considera a dimensão holística do acontecimento. Por exemplo, poder-se-ia aludir aos trabalhadores das indústrias da província de Punjab, que se dedicam ao fabrico das roupas que *nós*, europeus, vestimos e repetidamente trocamos. Por outro lado, o etnocentrismo comparativo que considera o desenvolvimento em função do *nosso* percurso de desenvolvimento é não apenas frágil, como põe em causa o projeto da interculturalidade como pilar fundamental do edifício da cidadania. Neste sentido, a educação para o desenvolvimento

se centra en un proceso pedagógico que combina las capacidades cognitivas, con la adquisición de valores y actitudes, orientados hacia la construcción de un mundo más justo, en el que todas las personas puedan compartir el acceso al poder y a los recursos. (Mesa, 2014, p. 49).

Apesar de as aulas que presenciamos terem um período de afastamento de duas semanas, a realidade é que notamos a presença de temáticas similares, conduzidas de forma similar. Conclui-se que a planificação conjunta, desenhada pelas professoras de Cidadania e Desenvolvimento, providenciou um tom homogéneo a estas aulas. Um tom centrado numa ideia de passado, que procura contrastar com uma ideia de presente. Queremos dizer que para sobre as aulas de Cidadania e Desenvolvimento, um discurso que se estabelece na dicotomia passado e presente. Esse passado serve, às professoras, como forma de fazer os seus alunos compreenderem os seus privilégios, muito embora não se esgote aí. Existe igualmente um certo saudosismo por um passado com alunos sem telemóveis ou faltas de respeito. O que nos parece relevante, é que em momento algum se falou de futuro. E a relevância do futuro parece-nos grande. O que queremos dele? Afinal, educar para quê? “Queremos educar para o desenvolvimento económico ou queremos também educar para a cidadania?”, pergunta Álvaro Laborinho Lúcio em Revoada (2018): “Se vamos educar para sermos competentes estamos (...) a criar instrumentos para o mercado, mas não estamos a formar pessoas para a vida cívica e para a relação comunitária” Ora educar deve ajudar a pensar, escolher e a ser competente” (Henriques & Ângelo, 00:10:18). Aqui o diálogo tem um papel fundamental:

se o diálogo é um bom método, a verdade é que é um instrumento a orientar positivamente para a criatividade e para a capacidade de levar os ideais à concretização da obra feita e à vivência dos valores éticos. Só assim se contrariam as sementes da tirania e a emergência do fanatismo. O vazio de valores gera ansia incontida de referências, e daqui ao culto puro e simples da ilusão, vai um passo. (Martins, 1998, p. 213)

Encontramos ainda similaridades nas metodologias utilizadas. A leitura individual é um recurso recorrente. Das três aulas observadas, apenas uma das professoras recorreu a um trabalho de grupo. Muito embora, não se tenha observado nenhum conteúdo vídeo, esta investigação percebeu, tanto pelas respostas às entrevistas, como pela leitura da planificação para Cidadania e Desenvolvimento para p 2º Ciclo, que estes conteúdos não são partilhados enquanto objetos artísticos. Os vídeos são instrumentalizados, estando ao serviço das professoras como parte da aula. Consideramos que usar o cinema como objeto artístico traz outras potencialidades. A começar pela literacia filmica, seguindo-se o incentivar do juízo estético, contrariando a

uniformização do gosto, a homogeneização dos espaços culturais e sociais, a rapidez e efemeridade dos movimentos de solidariedade virtual, a inflamação e radicalização de atitudes perante a diferença (...) para, em sentido contrário, se firmar como um lugar de reflexão, de pensamento, de partilha, de compreensão, de tempo; tempo para auscultar, perceber, experimentar, criar e devolver à sociedade visões, propostas, ideias de um mundo melhor em que as diversas dimensões humanas se equilibrem? (Neves, 2018, p. 295)

Note-se a discussão do gosto não precisa de consensos, cada um gosta à sua maneira. E nesse caminho pela construção do *meu* gosto, também *me* conheço. Ora, daqui, nasce um vocabulário que se alimenta na “cultura cultivada” - na cultura produzida: nos cinemas, nos teatros, nos concertos, na dança, nos museus, nas galerias, gerando, aí sim, a construção de públicos. Acreditamos que seja essa uma das funções da educação artística: ser um fogo, que ao se alimentar de si próprio, procura outros, tendo, por isso, um papel ativo na construção de públicos. Soma-se a isto, a possibilidade de ver na tela do cinema outra perspectiva, um outro olhar que o realizador ou realizadora quiseram, intencionalmente, ampliar. Quem sabe, não somos conduzidos por outras vias, inimagináveis para nós. Permitir que o horizonte se abra, abri-lo de facto, pode conduzir-nos ao encontro com o outro. No reconhecimento destas diferenças, novos vocabulários nascem, novos encontros se promovem. E aí o olhar já vai pronto para receber, e recebemos o diferente na prontidão do diálogo. Porque aí, no ideal que queremos alcançar, o diálogo flui e não se transmuta em monólogo. Aí, ouvimos tanto quanto falamos:

O diálogo significa que não nos limitamos a falar, mas que também ouvimos. (...) Não vale de nada entrarmos em diálogo com o *Outro*, a não ser que estejamos preparados para deixar que esse diálogo nos mude, que desafie os nossos preconceitos e que nos faça olhar para nós próprios e para o *Outro* com novos olhos. Essa é a única forma de podermos ter a esperança de *nos conhecermos uns aos outros*. (Armstrong, 2009, p. 137)

Foi pela via do diálogo apropriado pela reflexão crítica, que consideramos, tal como analisamos, parcamente trabalhada no contexto das aulas observadas, que nos posicionamos perante as oficinas performativas, junto das futuras professoras de Cidadania e Desenvolvimento. Apresentamos, em seguida, os dados concretos recolhidos através de *amplia* - INTERCULTURALIDADE, ciclo de cinema.

5.2 Lugar do ensaio: *amplia* - INTERCULTURALIDADE

Tendo em conta o material obtido através dos procedimentos metodológicos das entrevistas e da observação, desenhamos o projeto de investigação-ação: *amplia* - INTERCULTURALIDADE, ciclo de cinema: um espaço de reflexão e ação centrado nas potencialidades da Educação Artística como forma de abordar o domínio da Interculturalidade. *amplia* - INTERCULTURALIDADE constituiu-se por *O que pode a Arte na escola que queremos e na cidadania que esperamos* e por *Da reflexão à Prática*. É seguindo a via proposta por este ciclo de cinema que colorimos dois dos capítulos deste trabalho, por considerarmos que elas incorporam o próprio projeto de investigação alicerçado na teoria e na prática na construção de uma escola que vê na arte uma possibilidade para trabalhar a interculturalidade.

Desta forma, no dia 16 de dezembro de 2021 realizou-se na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo a sessão de *amplia* – INTERCULTURALIDADE: *O que pode a Arte na Escola que queremos e na Cidadania que esperamos*. De acordo com a centralidade desta proposta de investigação no cinema, esta sessão iniciou-se com o documentário *Revoada*, de Eva Ângelo e dele partiu para as intervenções de Álvaro Laborinho Lúcio, La Salette Coleho e Pedro Pereira. Estes pensadores/a lançaram-nos vários alertas centrados no espaço da arte e da cidadania em contexto escolar, como lugares do fomento do espírito crítico. Álvaro Laborinho Lúcio termina a sua reflexão dizendo que “cabe à escola e à educação dizer que até hoje a grande invenção de que temos conhecimento foi e é a pessoa humana”. Neste sentido, reflete sobre a *escola* intrinsecamente conectada com a *educação*, motivo que deve assegurar a presença da cidadania, formalmente enformada no sistema de ensino, agindo ao nível da construção de sentido crítico, contrariando uma “especialização, importante para construir instrumentos para mercado, mas não para

construir cidadãos, dissidentes.” De igual modo, a educação artística deve ter como finalidade “ver e avaliar criticamente, fazer um juízo crítico sobre a obra de arte”. No entanto, deixa-nos ressalvas: “é necessário criar nos alunos a vontade e a necessidade de contactarem com a obra artística”. A segunda intervenção, por conta de La Salette Coelho evidenciou o caminho já feito no âmbito da cidadania em contexto escolar, estrategicamente enformada pela *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017), mas não deixa de salientar o caminho que ainda cumpre fazer. Assim, questiona: “queremos uma educação que responda aos desafios do agora ou queremos que a educação se proponha ao futuro?” Neste seguimento, uma educação que se proponha ao futuro é “uma educação transformadora que visa proporcionar aos aprendentes a capacidade de sonhar e criar as competência para o construiram.” Pedro Pereira, fechando a intervenções de *amplia* - INTERCULTURALIDADE, evidenciou as potencialidade da arte em contexto escolar, muito embora esteja, “excessivamente secundarizada”. Enfatizando o seu papel, reforça que “a arte pode inquietar-nos”, permitindo “um olhar microscópico sobre aspetos como o racismo e xenofobia, seja com um olhar macroscópico, permitindo que se faça comparações, por exemplo com as mulheres portuguesas e as mulheres afegãs. Esta comparação pode servir para olharmos criticamente para o mundo, denunciar o que é intolerável, criar e contemplar processos criativos, refletir e provocar processos de reflexão. Esta abrangência deve estar presente na escola porque o processo de diversidade cultural não tem barreiras nos muros das escolas, portanto, entra pela escola. A sessão *O que pode a Arte na Escola que queremos e na Cidadania que esperamos*, terminou com estes alertas, assumindo o projeto em causa, a necessidade de propor espaços de reflexão que possam desembocar, futuramente, em espaços de partilha de práticas entre professores/as e outras pessoas de outras áreas com outras visões, de outras perspetivas, ampliando o debate a partir da interculturalidade.

No dia 17 de dezembro de 2021 realizou-se a 2º parte de *amplia* – INTERCULTURALIDADE, intitulada *Do cinema à Prática*. *Do Cinema à Prática* foi composto por duas sessões cinematográficas, com duas oficinas performativas subsequentes. A primeira sessão, iniciada com a curta-metragem *Une Girafe Sous la Pluie* de Pascale Hequet teve inscritos dez estudantes, compareceram seis: cinco alunas do curso de mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º ciclo do Ensino Básico e uma aluna do curso de mestrado

em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Estas oficinas foram criadas tendo em conta as curtas-metragens já enunciadas e a prática profissional da investigadora enquanto educadora. Juntou-se-lhes, ainda, uma pequena parte da teoria de Augusto Boal e foram adaptados alguns jogos de *Jogos para Atores e Não Atores* (1982) do mesmo dramaturgo. Embora respeitando a unidade desta proposta de investigação, as oficinas performativas foram diferentes, uma vez que tinham como base dois conteúdos vídeo diferentes, podendo funcionar separadamente.

Para efeitos deste estudo de investigação, faremos uma descrição das oficinas performativas, pontuadas por reflexões que nos parecem relevantes na prossecução dos objetivos da presente investigação. Ora, convocando a educação artística, concebida durante este trabalho como educação pela arte, aplicada ao domínio da Interculturalidade, somos obrigados a deixar uma nota útil para a leitura sobre as oficinas. É interesse desta investigação, incidir sobre o carácter participativo da arte na construção da dimensão intercultural, mas estamos cientes de que esta é apenas uma via possível, outras haverá. Os discursos que pautam a educação artística, não raras vezes providenciam uma natureza salvífica da própria arte em contexto escolar, que queremos afastar da nossa prática. Os alertas vêm de Neves (2018) quando refere que “há perigos evidentes nas narrativas radicalizadas e monofocais que alavancam a sua existência em fundamentalismos científicos e/ou ideológicos, ainda que alicerçados numa genuína e bem-intencionada vontade de salvação.” (p. 290)

Evidenciamos assim a necessidade de pensarmos a educação de forma global, onde todos os saberes estão ao serviço de todos os saberes, sem compartimentações. Todavia, na busca por este ideal, acreditamos que seja necessário desenhar estratégias de colaboração entre a arte e a cidadania, fundando neste abraço uma possibilidade de atuação, centrada no contexto do presente estudo na pertinência do cinema como propulsor para o trabalho sobre a interculturalidade.

5.2.1 Oficina performativa partir de *Une Girafe Sous la Pluie*, de Pascale Hecquet

Une Girafe Sous la Pluie trata-se de uma curta metragem centrada na mudança de vida de uma girafa, a partir do momento em que esta é exilada para um país diferente da dela, com diferentes hábitos, e diferentes estratégias de socialização - com uma cultura diferente: “exilada, a girafa embarca para Mirzapolis, uma cidade do Norte exclusivamente habitada por cães”, lemos na sinopse desta curta metragem, presente na folha de sala de *amplia* - INTERCULTURALIDADE (Anexo 4). A adaptação da girafa a num novo habitat, diferente do dela, em que ela é diferente dos outros, contem um importante olhar sobre a Interculturalidade, que interessou a esta investigação. Interessa-nos neste sentido, perceber como as participantes, futuras docentes de Cidadania e Desenvolvimento se situam frente ao percurso da girafa, apesar dos constrangimentos em relação à proteção da sua identidade. Challinor (2019) refere a este propósito que “contextual protection’ is not just about protecting an individual or an institution; it is also about respecting and protecting alternative cultural conceptions of what is good, now and in the future.” (p. 108).

Ainda antes de entrarmos na descrição das oficinas (Anexo 11 e 12), sendo daqui o relevante a relação das participantes com a própria oficina, faremos uma descrição das alunas, informação obtida através do preenchimento de um inquérito por questionário.

O inquérito por questionário foi submetido, de forma anónima, pelas seis alunas presentes na primeira oficina performativa (Anexo 9). No desenvolvimento desta investigação, em articulação com os objetivos propostos, a indicar conhecer a relação dos futuros docentes para com a área de Educação e Desenvolvimento, procurando aí a abertura para a educação artística, interessa-nos o relato e a forma como as futuras docentes se expressam, pelo que incidiremos numa formulação de discurso direto. A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e a Educação Artística estiveram presentes em todas as alunas inquiridas no âmbito do seu curso de licenciatura e todas elas consideram pertinentes estas áreas em contexto escolar. Relativamente à Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, eis os motivos que apresentam acerca da sua pertinência: “é importante pois a escola em Portugal é o espaço onde as crianças passam mais tempo e há determinados temas que muito pais não falam em casa”; “é importante

para que eles explorem diferentes conceitos de cidadania”; outra aluna refere a importância desta área “na medida em que nos torna mais cultos e mais dentro dos assuntos”, e uma outra resposta evidencia a necessidade de “ensinar valores, consciencializar para problemas mundiais”. Outro inquérito revela que esta área é “importante pois somos todos cidadãos e essa área “ensina-nos” a viver em sociedade. Como futuras professoras é importante sentirmos-nos aptos a educar futuros cidadãos.” Outra resposta vai neste sentido: “a Educação para a Cidadania contribui para tornar as pessoas responsáveis, autónomas, respeitadoras e, também, democráticas, ou seja, têm direitos e deveres e devem, sobretudo, votar”. Para todas as alunas a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento apresenta-se como necessária e não descartam a via da educação artística como espaço para desenvolver a interculturalidade.

Uma aluna revela que esta é uma área “tão importante como as outras”; nesta linha de pensamento, outra aluna refere que “não é só Matemática e Português que contam”, garantindo “que as crianças gostam imenso de qualquer prática que inclua movimento”. Outras duas respostas justificam a importância desta área como forma de ampliar de vocabulário de obras de arte, em concreto no “conhecimento na música, artes e teatro” e “é sempre bom conhecermos obras de arte e termos mais qualificação nesta área”. Há ainda duas respostas que evidenciam o contexto da educação artística ao nível do desenvolvimento da expressão, originalidade e imaginação. Do ponto de vista de onde vemos a educação artística e jamais menorizando o seu apelo à imaginação, estas respostas não abarcam uma importante dimensão: a participação e a colaboração. Entendemos a participação enquanto espaço aberto para cada um, procurando repercussões no espaço público, e entendemos a colaboração enquanto espaço que, participativamente, convoca todos. . A este propósito Álvaro Laborinho Lúcio em *Revoada*, desenha uma interessante comparação com o trabalho de uma orquestra:

quando se chega à apoteose, à comunidade orquestral no seu todo - àquela sociedade musical no seu todo, quando se chega à apoteose todos eles [os músicos] utilizam a sua liberdade, a sua responsabilidade, os seus direitos (relacionados com os direitos do outro (...)) - e transformam esse dever, a partir de uma ideia de direito, e aceitam o comando do maestro, que só pode ser aceite, se for aceite democraticamente (Henriques & Ângelo, 2017).

De igual modo, propomos um trabalho consciente sobre processos democráticos, de onde a interculturalidade surge como forma de olhar, de aceitar e de respeitar todos, intrinsecamente. Desta forma, à teoria que já providenciamos com este trabalho de

investigação, juntamos a prática, não desligada desta. Teorizamos igualmente a partir da prática.

Neste contexto, sobre a pertinência do cinema no âmbito do domínio da Interculturalidade da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, todas as alunas consideram o seu potencial, embora as suas respostas variem em relação aos motivos. Uma aluna refere que “tudo o que seja tecnologia, chama a atenção das crianças”. De facto, não estamos em condições de ignorar que “o conjunto de ferramentas informáticas e telemáticas parecem transformar a nossa vida” (Perronaud, p. 57) e “a escola não pode manter-se à margem dessas transformações” (Perronaud, p. 57). No entanto, é necessário que o uso da tela de cinema em contexto escolar, esteja articulado com objetivos claros, que devem ultrapassar o exercício da motivação. Os motivos que nos levam a considerar o cinema uma ferramenta útil dialogam, primeiramente, com um ponto de vista estético, seguindo daí um ponto de vista ético:

a Educação Estética implica, também, ser e estar consciente dos efeitos que podemos produzir nos outros. A clareza do nosso pensar e a sua tradução em objetivos formulados de modo sintético, que sejam mensuráveis, ambiciosos, realistas e concretizados em tempo definido são essenciais (Lopes *et al.*, 2015, p. 13)

Mas encontramos outros motivos, que levam as alunas a considerar a pertinência do cinema como estratégia pedagógica capaz de abrir os caminhos da interculturalidade. Duas respostas vão, aliás, ao encontro do propósito da investigação, revelando o cinema como mostra de outras culturas, sendo por isso uma forma de “outras culturas conhecerem outras” ou ainda é uma forma de se “conseguir perceber melhor as diferenças”. De acordo com esta ideia, o “cinema aproxima mais a realidade, podendo de forma mais concreta, conhecer outras culturas e aprender, assim, a respeitar a diferenças.” Assim, “é importante não só discutir, como observar”.

importa que o visionamento de filmes em contexto educativo e de sala de aula seja objeto de reflexão e análise crítica, no sentido de consciencializar os alunos das eventuais limitações e preconceitos de natureza etnocêntrica subjacentes a determinados conteúdos cinematográficos. (Cachadinha *et al.*, 2016, p. 20)

Na sequência da pertinência do cinema no contexto educativo como abordagem à interculturalidade, as alunas foram inquiridas sobre que tipos de práticas poderiam implementar após a visualização de um filme, a propósito do domínio da interculturalidade, as suas respostas foram: “diálogo, debate”; “diálogo aberto, onde os alunos tivessem um papel mais importante”; “um teatro; uma chuva de ideias; um

diálogo em roda”; “jogos”. Há uma resposta, porém mais concreta: “interpretação do filme; listagem das personagens e culturas ou raça de cada um; compreensão das formas de se distinguirem umas das outras, mostrando as diferenças e de que forma são iguais, criando tópico que as unem.” No contexto aqui revelado, as possibilidades de articulação entre o cinema e o domínio da interculturalidade são vistos como pertinência pelas participantes.

Posto o momento do preenchimento do inquérito iniciou-se o trabalho prático - o de abordar o domínio da interculturalidade a partir de uma exploração performativa assente em jogos teatrais, retirando daí pistas de atuação para um profícuo cruzamento entre arte e cidadania. Para uma melhor clareza na descrição os dados, chamaremos às alunas participantes nestas oficinas: Maria, Rita, Elisa, Luísa, Joana e Liliana, nomes fictícios, respeitando o anonimato das alunas presentes. A todos jogos propostos se seguiu uma reflexão conjunta, entre investigadora e investigadas, sobre a sua pertinência.

O trabalho prático foi iniciado pelo *jogo dos nomes* e teve como objetivo uma apresentação informal de todas as intervenientes, investigadora e investigadas, através de uma dinâmica rítmica, funcionando como quebra gelo e despertando para a relevância do *jogo* enquanto promotor de um espaço de olhares e de encontros, que tomamos como relevante no trabalho das relações interculturais que procuramos aprofundar. Apresentadas, através do nome de cada uma, passou-se para o aquecimento, quer mental, quer físico. No aquecimento mental, tido como espaço de partilha de teorias e práticas artísticas, foi partilhado brevemente o edifício estético de Augusto Boal.

Neste sentido, o edifício estético de Augusto Boal serviu a esta investigação como inspiração “porque na luta contra a opressão devem-se usar todas as armas. O teatro e todas as demais artes também são armas. É preciso usá-las!” (Boal, 1982, p. 10) Assim, partilharam-se com as participantes nesta oficina performativa duas ideias que nos parecem basilares no edifício estético de A Boal: a devolução do teatro ao povo, sendo esta uma arte popular: “O pressuposto do dramaturgo era de que derrubando o muro que separa atores e espectadores, derrubava também o muro que separa sujeitos passivos/consumidores de cidadãos ativos/produtores de mudanças na sociedade” (Carvalho, 2016, p. 17); e a ideia de especta-ator, “o neologismo criado por Boal –

espect-ator – remete assim para a dissolução da divisão entre os que atuam e os que veem.” (Carvalho, 2016, p. 41). Ora, diz Boal (1982): o teatro popular pode ser feito em qualquer lugar: até nos próprios teatros da burguesia; e por qualquer pessoa: até por atores (Boal, 1982, p. 14)

Seguimos para o aquecimento, tendo Boal (1982) por perto:

“a morte endurece todo o corpo, começando pelas articulações. Chaplin, o maior mímico do mundo, o bailarino, já não pode dobrar os joelhos. Assim, são bons todos os exercícios que dividem o corpo nas suas partes, nos seus músculos, e aqueles em que se ganha controle cerebral sobre cada músculo e cada parte, tarso, metatarso e dedos, cabeça, tórax, pelve, pernas, braços, face esquerda e direita, etc” (Boal, 1982. p. 58).



Figura 3 - Aquecimento

Seguindo a premissa do corpo vivo, procuramos religá-lo ao processo de ensino, desmaquinizando-o e, por conseguinte, humaniza-o. De acordo com o Teatro do Oprimido os jogos e exercícios procuram dar um “melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização” (Boal, 1982, p. 88). À dimensão técnica do jogo, uma outra se junta, a da criatividade uma vez que, apesar de os jogos terem regras, estas funcionam como orientações, mantendo toda a liberdade criadora de quem faz o jogo: é necessária a “liberdade criativa, para que o Jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência.” (Boal, 2010, p 16).”

As alunas participantes foram muito disponíveis na apreensão e na execução dos jogos. O ambiente criado entre investigadora e investigadas foi leve, sem tensões e com poucas resistências. Houve, efetivamente, momentos em que o riso apareceu, e aconteceu várias vezes, mas tomamo-lo como parte do trabalho. Em momento algum se procurou que este trabalho incidisse na formação artística, mas antes na potencialidades da educação artística. Consideramos que são coisas diferentes: a formação artística está

vocacionada para a formação de artistas, e por isso com um nível de concentração diferente. A educação artística, lidando com não profissionais da área tem outras responsabilidades. A mediação da investigadora teve, aqui, um papel importante ao recuperar as participante, através da criação de um ambiente que sendo descontraído, estava vocacionado para a expressão de cada uma das participantes, onde o diálogo permanente se institui como regra de um jogo, jogado por todas.

Na segunda parte do aquecimento, procurou-se promover a escuta e a atenção ao outro, elementos essenciais num trabalho com foco na interculturalidade. À consciência do “eu” soma-se a consciência do “outro”, e no jogo e pelo jogo há espaço para o crescimento de ambos, porque o jogo é em colaboração. Koudela (2009) refere:

o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (Koudela, 2009, p. 78) .

Começamos por uma caminhada pelo espaço que progride para uma pausa conjunta e para a construção de um círculo, com a dispensa das palavras. Joga-se, na atenção e na relação com cada uma das participantes. “Reparem como neste jogo, de repente, sem que se fale, conseguimos estar juntas”, diz a investigadora. Elisa quase completa frase da investigadora. Propõe-se uma atenção aos processos pelo qual o jogo se rege, com relevância no trabalho sobre a interculturalidade. Deste modo,

A atividade dramática (...) é uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. (Currículo Nacional Básico: Competências Essenciais, 2010, p. 17)

Do círculo formado por investigadora e investigadas seguiu-se para uma nova exigência: um círculo equidistante entre todas as participantes - nele, todas são parte essencial, aqui reside a metáfora, desperta pelo corpo, que esta investigação pretende explorar: não há excluídos no círculo. Ora, se uma mexe, com fito na equidistância, todas mexem. Explica-se: “o movimento de uma, interfere no movimento de todas”. Compreendem e a investigadora insiste: “somos livres de movimentos mantendo apenas a regra do jogo na equidistância”. Sem falar, em comum acordo, todas mexem mantendo o fito e a concentração no objetivo do jogo. Deste modo, ainda sem recorrer à linguagem verbal, estamos em comunicação, aceitando cada parte deste círculo no conjunto das suas diferenças, relacionando deste modo, a interculturalidade:

a comunicação e educação intercultural visam desenvolver em todos os indivíduos, pertencentes a grupos minoritários ou não, atitudes e comportamento mais bem adaptados ao contexto da diversidade individual e grupal, desenvolver um outro olhar sobre nós mesmos e o outro, desenvolver aptidões que conduzam a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interação social (Ramos, 2001, p. 170)

Como último exercício do aquecimento, foi proposto um jogo com bolas em que se atira a bola para quem se quiser, atendendo a que apenas o olhar consentido entre emissor e recetor, determina a viagem da bola. Progressivamente, várias bolas são colocadas em jogo, aumentando o nível de atenção e de escuta por parte das participantes. Ao nos debruçamos sobre as potencialidades da educação artística, centrada em processos colaborativos e exploratórios, que delimitam o espaço na convivência democrática e na participativa, a forma como o jogo é absorvido pelas participantes, interessa-nos sobremaneira. Neste sentido, consideramos a ação até aqui bem sucedida, porque as participantes estão envolvidas e ativas, curiosas e imersas no jogo.

Findo o exercício a investigadora procura as perceções das participantes: “o que trabalha este exercício”: “a atenção”, refere Maria. Insiste-se: “será que este exercício nos diz alguma coisa sobre cidadania?” Luísa refere “a questão de olhar para o outro” e Elisa completa “e de precisarmos dele”. O jogo, por si só, evidencia um espaço de encontro de onde o processo em liberdade igualmente nos é relevante. Efetivamente, é necessário olhar, aguardar e ir, enquanto do outro lado o processo é marcado pela liberdade do outro que *me* recebe, que *me* consente e que *me* integra. O acordo tácito do jogo deve ser evidente na vida:

troca, coação e dom ligam-se: a troca como *transferência voluntária recíproca*, cuja racionalidade envolve uma vantagem; a coação enquanto resultado (...); o dom como motivação (...) representando o mais *para além do estritamente devido*, ou seja, a capacidade de cada um se dar tal como é (Martins, p. 33)

Aqui, “a escola, numa sociedade pluralista, não pode deixar de se afirmar como ponto e encontro do que é próprio e do que é diferente.” (Martins, p. 33) , todos reconhecidos e todos incluídos.

Durante as reflexões propostas por esta oficina, as alunas revelaram pouco à vontade na partilha das suas sensações, perceções ou considerações. No plano do jogo são mais ativas e reativas, no plano do diálogo são mais hesitantes. A parca participação,

quando a oficina é aberta ao diálogo, não parece dever-se a resistências propositadas, mas a uma certa inoperância em fazê-lo. Admitimos que possa acontecer por se tratar de uma abordagem nova que carece de assimilação. Mas evidenciamos a necessidade de participação crítica, procurando rejeitar a neutralidade. Ora, é relevante que como futuras professoras de Cidadania e Desenvolvimento, se situem criticamente perante o jogo. Fernandes (2009) depois de citar o poeta António Aleixo quando este poetiza sobre a obrigação de pormos a inteligência ao serviço da razão, refere que

temos, pois, que utilizar a inteligência para promover um educação que contrarie a cegueira do pensamento simplificador, disciplinar e disciplinado; uma educação que desenvolva a competência de pensar de uma forma global e complexa que possibilite a compreensão da complexidade da realidade (Fernandes, 2000, p. 24).

Perrenoud (2005), refere que “se houver uma verdadeira evolução, ela passará por uma *tomada de consciência* por parte dos professores de sua parcela de responsabilidade” (p. 43).

Seguimos para um novo exercício tendo como referência o Teatro Imagem de Boal. “Esta técnica assenta na retirada da palavra e na utilização da linguagem não-verbal (corporal, facial, simbólica) para evidenciar, interpretar e analisar sentimentos, pensamentos, conceitos, relacionados com determinado tema partilhado pelo grupo.” (Carvalho, 2016, p. 34). Desta forma, ao comando de uma palavra, devem as alunas encontrar uma postura física que lhe corresponda, uma estátua. Estas palavras foram escolhidas para progressivamente culminarem na interculturalidade. Eis as palavras selecionadas pela investigadora para cumprir o propósito indicado: carro; teatro; poder; relaxamento; perigo; conforto; inadaptação; tensão; pertença; interculturalidade. Eis os resultados pertinentes no contexto da investigação em curso.

À palavra *carro*, todas se colocam em frente a um volante imaginário. Talvez noutra ponto do planeta Terra essa palavra possa gerar outras estátuas. As alunas concordam e Joana repara que “para uma pessoa rica, um carro deve ter um motorista”. O jogo está percebido e instalado e prossegue-se com a palavra *teatro*. A investigadora procura conhecer qual a relação das estudantes participantes nesta oficina performativa com o Teatro: Joana gosta “mas não vou muito”, Luísa fez “parte de um grupo de teatro quando andava na secundária”, Maria relembra uma experiência no contexto do seu curso de licenciatura: “fizemos a Fada Oriana aqui na licenciatura e apresentamos no dia da criança” e Luísa acrescenta “fizemos a Fada Oriana sem falar, só com o corpo”.

Poder é a palavra seguinte. Há imagens de braços erguidos, outras com dedos em riste. Procuramos as imagens mais autoritárias. Joana tem uma coroa imaginária na cabeça justifica “quem tem a coroa, tem poder”. A palavra *relaxamento* procura preparar a palavra seguinte: *perigo*.



Figura 4 - Estátuas: Perigo

À partir da palavra *perigo*, as alunas criaram estátuas muito diferentes umas das outras: houve a reprodução de uma imagem de trânsito, uma imagem de medo com as mãos na cabeça e outra, reproduzindo, com o corpo, a necessidade de afastamento. A investigadora partilha com as estudantes que este jogo, em contexto de aula, pode trazer elementos importantes sobre os alunos, uma vez que cada um se relaciona com a palavra de maneira diferente. Repare-se, a palavra *perigo* levou umas alunas a colocarem-se numa situação de perigo e outras a afastarem-se dele. Será que este jogo de estátuas pode dar algumas pistas sobre os alunos? As alunas consideram que sim, mas Maria chama a investigadora à atenção: “Sílvia, eu concordo, mas acho que, como os alunos têm muita tendência a copiarem-se uns aos outros, seria melhor fazer este exercício de costas uns para os outros.” A investigadora concorda, evidenciando que devem sempre adaptar os exercícios às suas realidades, uma vez que são elas quem melhor conhece as turmas e os alunos. Ora, as oficina apresentadas não procuram ser receitas fixas nem estanques. Procuramos antes, modos de explorar a interculturalidade através de um ponto de vista assente na prática artística performativa, onde o jogo, pelo seu carácter colaborativo, dá pistas para um trabalho possível a desenvolver no contextos das aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Procuram-se, pois, “ não fornecer receitas específicas, mas tão somente meios aprofundados de análise e de reflexão que permitam uma permanente contextualização da prática pedagógica” (Fernandes, 2000, p. 53)

A palavra *inadaptação* gerou imagens mais introspectivas e solitárias. O que perdem em teatralidade, ganham em dimensão subjetiva: Elisa está de costas “mesmo para não falar com ninguém”; Joana evidenciou “estar sozinho, isolada”, Luísa concordou “de costas para os outros”, tal como Rita “por isso nos retraímos”. A partir daqui, juntamos uma nova dinâmica a este jogo, procuramos que as participantes criem relações com as outras estátuas, como que num diálogo mudo: “A Joana parece-me que me está a fazer frente” e Maria “tem um bocado de medo”. Para umas das participantes, a tensão é desafiar alguém, “para mim, é tipo: já não te posso ouvir”, diz Rita. “Para mim, eu é que estou tensa”, diz Luísa. Ao juntar as relações possíveis entre as imagens, cria-se uma pequena dramaturgia, guiada pelos corpos e pelas explicações das participantes. Junta-se a dimensão da composição através da imaginação e a história sai, sem freios. Conta-se as histórias que as participantes querem contar, fugindo ao perigo da história única (Adichi, 2018), aquela que é contada pela maioria, não contendo as histórias de todos: “el imperio de la historia unica, em cambio, parece no dejar nada fuera. No ser reconocidos por ella e no aceptar su reconocimiento nos condena a no existir. A no pertencer. A no ser” (Garcés, 2020, p. 44) .

A última palavra a comandar a estátua dá mote ao ciclo de cinema: *interculturalidade*. Rapidamente as alunas se juntam e dizem: “cada uma tem as suas crenças, e não é por isso que não estamos juntas e não criamos laços”. Será isto a interculturalidade? Procuramos desenvolver este conceito a partir do jogo seguinte: *palavras soltas*. Com recurso a *post-its*, as participantes escolherem três palavras que, em suas opiniões, estão relacionadas com a interculturalidade. As palavras selecionadas pelas alunas foram: *respeito, valores, diferença, cultura, aceitação, direitos, autonomia, democracia, região, discriminação, igualdade*. “É como aquela frase que diz todos diferentes, todos iguais, com a suas crenças e diferenças.”, diz Maria. Cruzamos as palavras soltas com o conceito de Interculturalidade, tal qual está no site da Direção Geral de Educação:

A Educação para a Interculturalidade pretende incentivar os alunos a conhecer os conceitos de identidade e pertença, cultura(s), pluralismo e diversidade cultural.

Procura-se compreender causas e formas de discriminação, racismo e xenofobia para se promover o diálogo intercultural (incluindo inter-religioso) e o fenómeno de globalização e a sua relação com migrações, etnicidade e inclusão. (Interculturalidade, Educação para a Cidadania, 2022)

A partir deste cruzamento, as alunas encontraram em conjunto a frase: “para combater o racismo, a xenofobia, a discriminação devemos incentivar/trabalhar a Interculturalidade”. A interculturalidade surge com uma resposta a situações de intolerância mas o conceito abarca maior amplitude. Segundo Ramos (2001) “a comunicação intercultural é (...) uma aptidão pessoal que todo o indivíduo deverá desenvolver na sua própria cultura” (p 171).

No seguimento da oficina performativa, foi proposta uma reflexão partir de uma frase e Augusto Boal, centrada na atmosfera criadora que deve rodear a prática do Teatro do Oprimido e que foi, no contexto desta oficina, aplicada à educação: “manter uma atmosfera criadora: todos estão criando, os que ensinam e os que aprendem. Todos devem inventar”(Boal, 2010 p. 16). Tal como o projeto *10x10*, também no contexto desta oficina nos movemos segundo “princípios democráticos, baseando-se no respeito pelo saber de cada um, na expressão da singularidade, da diversidade e da multiplicidade, em detrimento da hierarquização de papéis e funções.” (Pires, Gomes, Gonçalves, 2017, p. 251). As alunas participantes mostram-se concordantes com a frase de A. Boal. Joana refere que “as que estamos aqui, não somos mais do que as outras”, levando a frase para a dicotomia entre professor e aluno: o que ensina e o que aprende. Dizia-nos Álvaro Laborinho Lúcio (2008) em Revoada que, efetivamente, o professor não está fora da turma, evidenciando necessidade da reciprocidade, já referida no subcapítulo deste estudo, Educações: “só há passagem quando há reciprocidade” (Lúcio, Henriques e Ângelo, 2008, 00:26:01). Maria, de modo mais aprofundado, repara: “pegando nessa frase, e tentando perceber o que se passou aqui, quem criou os exercícios foste tu (apontado para a investigadora), mas quem os resolveu, quem criou a resolução, fomos nós. Principalmente nesta da imagem, porque a imagem não foi criada por ti foi criada por nós.” O testemunho de Maria vai ao encontro desta proposta de investigação ao se situar simultaneamente na capacidade criadora de cada participante na sua relação com as potencialidades colaborativas no trabalho exploratório da linguagem teatral. Com efeito, as oficinas procuram assumir-se como espaços onde as estratégias são implementadas colaborativamente:

O trabalho colaborativo constitui, para diversos autores, mais do que uma prática, uma filosofia e uma ética, sendo uma forma mais democrática de trabalhar, na medida em que, ao ser mais solidária e menos competitiva, assume maior disponibilidade para o outro, promovendo uma maior abertura e um melhor relacionamento interpessoal(...) (Pires, Gomes Gonçalves, 2017, p. 253)

Assim, a relevância dos processos colaborativos ultrapassa os limites do jogo e os limites da sala de aula, encontrando pleno lugar no espaço público. De igual modo, também aí se pode jogar colaborativamente, recordando tal como Álvaro Loborinho Lúcio dizia que “em democracia, o espaço público é o lugar onde se confrontam ideias” (Henrique e Ângelo, 2008, 00: 34:50).

A equipa de trabalho seguiu pronta para a visualização da curta-metragem, com o corpo e a mente aquecidos. O trabalho que antecedeu a visualização da curta-metragem, importa referir, procura enquadrá-la, muito embora não a revele. Colocar as participantes a construir uma ideia de grupo, ideia trabalhada pelo corpo e pela sua capacidade expressiva, prepara para a visualização de uma curta metragem que evidencia a solidão de uma girafa num processo de adaptação numa terra de cães.



Figura 5 - Visualização de “Une Girafe Sous la Pluie”

Após a visualização da curta-metragem, partilha-se o seu contexto: um filme de animação de curta duração da realizadora belga Pascale Hequet de nome *Une Girafe Sous la Pluie*. Partilha-se, ainda, que esta investigação conheceu este conteúdo vídeo, através da MICAR- Mostra de Cinema Anti-Racista, reconhecendo a investigadora a necessidade de partilhar os processos de construção de *amplia* - INTERCULTURALIDADE, insuflando nas participantes a vontade de, elas próprias, terem ferramentas para o fazer.

A partir do filme, propôs-se o jogo *palavras-soltas*: cada estudante escolheu três palavras, a escrever, cada uma delas, em *post-its*, a juntar, posteriormente, ao mural do fundo da sala. As palavras que apareceram no mural foram: *sede, emprego, aceitação, solidão, cooperação, discriminação, entre ajuda, adaptação, mudança, solidão,*

diferença, direito, triste. Cruzam-se estas palavras com as palavras escolhidas antes, aquando da definição de Interculturalidade. “Estaremos a falar da mesma coisa?” As alunas respondem. Para as participantes, a interculturalidade é uma qualidade positiva que não reconheceram na curta metragem visualizada “neste filme não houve interculturalidade”, afirmam. O conceito de interculturalidade parece estar engavetado e formulado de um só ponto de vista. Rejeitando esta ideia, Perrenoud (2008) alerta para “o enciclopedismo dos programas contraria o projeto de emancipação. Para desenvolver a cidadania é preciso visar uma *cultura* científica, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados” (p. 12) São novamente questionadas: “poderá ser o filme uma forma de se abordar a interculturalidade”, sim, mas reforçam: “a falta de”, diz Rita.

Tendo a curta-metragem como fundo, foi momento de partir para a construção de um painel-debate partindo da ficção proposta por Pascale Hequet, cruzando-a com a realidade. Procurando que o espaço público invada a oficina e ensaiando a devolução das questões que a determinaram, ancorada na pertinência da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, em concreto no referente ao domínio da interculturalidade, aqui aplicado ao contexto dos migrantes em situação de refugiados, recorremos a notícias de jornal. Serviu-nos de inspiração o teatro jornal de A. Boal. A propósito desta técnica do teatro do oprimido Carvalho (2016), na investigação que desenvolveu, cita a seguinte frase de uma participante: “desconstruir é com várias cabeças a ler a mesma notícia. Não é só desconstruíres tu, é um conjunto de visões, o que é bem mais rico.” (p. 174)

Várias notícias de jornal foram, então, selecionadas pela investigadora, tendo por base a temática dos refugiados, a arte e a cidadania. Muito embora se tenha proposto este exercício, procurando o debate e a reflexão, a verdade é que este começou com alguma relutância por parte das alunas. Novamente percebemos que se sentem mais confortáveis no contexto do jogo do que domínio do debate. Ainda que hesitantes, aceitam o desafio proposto.



Figura 6 - Construção do painel-debate

A primeira notícia abordada, escolhida por uma das alunas, colocada propositadamente em jeito de provocação, noticiava a reprovação de uns alunos pela não frequência na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Para Joana, os alunos deveriam ser obrigados a ir a estas aulas. A obrigação na frequência destas aulas, enforma, efetivamente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), pelo que Elisa repara que “só implicam com as aulas de Cidadania e não com as de Português ou Matemática?”. Ora, um ensino focado apenas nas disciplinas de Português e de Matemática responde a “procesos educativos que nos permitam adaptarnos a los cambios que se están produciendo en las sociedades” (Jara, 2016 p. 21) mas não compreende a possibilidade de “generar en quienes participamos en ellos capacidades de transformación y cambio hacia el tipo de sociedad a la que aspiramos” (Jara, 2016 p. 21). Por esta via, somo colocados

en la búsqueda de una educación para la democratización, la equidad y el respeto a la diversidad de las relaciones humanas; una educación para una ciudadanía planetaria democrática, para la defensa de la vida, para la globalización de la solidaridad. (Jara, 2016 p. 21).

Que valores afinal se trabalham em Cidadania e Desenvolvimento? As participantes responderam: *igualdade, respeito, diferença, valores, direitos, deveres*, aproximando-se, assim, da proposta de Jara (2016).

Provocando reações à necessidade da formação na área de Educação para o Desenvolvimento Cidadania, Joana refere que sente maior desconforto nos domínios da desigualdade de género e da educação sexual. Maria lembra: “Nós demos isso na licenciatura”, recordando que tiveram uma experiência em contexto de escola durante a licenciatura. Aproveitando esta experiência prática das participantes, procuramos perceber o seu nível de conforto na lecionação do domínio da interculturalidade. No caso da turma de Joana, “até havia uma menino que tinha vindo do Brasil e, lá está, foi

mais fácil de trabalhar com a turma porque tinha um exemplo na turma; noutras turmas, sem exemplos, se só há portugueses é mais complicado”. À falta de uma realidade multicultural mais acentuada, tal como o referia Joana, os docentes, podem recorrer ao cinema. Todavia, consideramos que o contacto com as obras cinematográficas sairá fortalecido se existir um aconselhamento por parte de pessoas da área, das indústrias criativas e da programação, capazes de propor conteúdos adequados aos objetivos dos professores. Aí se estabelece uma comunicação entre artistas e professores. Ora, “entre artistas que também educam (e ensinam) e educadores/professores que também “tocam” as artes, geram-se margens de diferenciação, por vezes sobrepostas, por vezes apartadas, sempre dinâmicas, como de resto todo o fenómeno humano (Togtema et al, 2017, p. 318)

No contexto desta investigação, vale a pena, ainda, um reparo à forma bidimensional como Joana se referiu à turmas constituídas apenas por portugueses. Este argumento está alicerçado apenas, e só, na sua experiência dentro da sala de aula. Assim fragilizada, à aula carece de realidade.

A cegueira que conduz à aceitação da inevitabilidade dos efeitos perversos da globalização decorre de formas de pensamento atomizadas, compartimentadas e especializadas que são consequência do paradigma educacional dominante. Como refere Edgar Morin (1999:23) *estamos ainda cegos perante o problema da complexidade... apenas o pensamento complexo nos permitirá civilizar o nosso conhecimento* (Fernandes, 2000, p. 23)

Retomando as possíveis abordagens à interculturalidade - mesmo sem alunos oriundos de outras nacionalidade (embora conscientes da fragilidade do argumento) - a investigadora recorre ao painel debate que se está a construir, propondo que as notícias de jornal sirvam de mostra de heterogeneidade. No entanto, a pertinência na utilização deste materiais não é óbvia para as alunas: “depende dos valores que os pais incutem”, recuperando um argumento que se constrói no facto de “se os pais não ligam aos jornais, eles também não”. indica Elisa. Neste contexto, incentivando um pensamento conectado com a realidade, a investigadora indaga qual finalidade das aulas de Cidadania e Desenvolvimento . Para Luísa, servem para os informar sobre o que se está a passar na atualidade, “por exemplo a igualdade de género”. A informação, muito embora seja importante na construção de cidadãos, é, no ver desta investigação, insuficiente. Construir o sentido crítico precede o dado da informação, pois através dele, cada um/a lê a realidade e está preparado/a para pensar sobre ela. Idealmente, e dada a realidade, ao pensar nela, quereremos mudá-la, melhorá-la, tal como o referido por Jara (2016).

Sente-se que a conversa abranda, que não conseguimos chegar a outras pontos de vista nem a outras conclusões e a investigadora procurando manter a reflexão ativa coloca a questão na pertinência da Educação Artística, aplicada às aulas de Cidadania e Desenvolvimento. As alunas consideram que a Educação artística pode constituir-se como um contributo para o desenvolvimento das aulas de Cidadania. Maria refere “eu vejo os jogos iniciais como a parte expressiva e, com os valores de cidadania, temos que respeitar o outro; ter empatia pelo outro; perceber o gesto do outro; seguir o passo dele, aceitar – aceitar que não é um jogo individual mas que se joga mais em grupo”. Aqui, sentimos que a investigação foi bem sucedida. A dimensão colaborativa do jogo, aplicado à interculturalidade enquanto espaço de abertura ao outro, é compreendida por Maria. Todavia, continua a existir relutância em desenvolver a temática, pelo que a investigadora procura deixar claro que neste contexto, não há resposta certas ou erradas e o contributo de cada uma é importante, não apenas no contexto da oficina, mas em todos os contextos, de onde não excluimos o educativo. Não permitir que as opiniões não dêem o salto para a convicção, tal como Alvaro Laborinho Lúcio (2018) nos explica em Revoada, pode ter consequências dramáticas, porque nos habituamos a não pensar, a agir mecanicamente num domínio que deve ser infetado pelo questionamento. Com esta reflexão a oficina performativa a partir de *Une Girafe Sous la Pluie* terminou, não sem antes as alunas participantes preencherem um último inquérito (Anexo 10), este vocacionado para a avaliação da oficina.

Numa escala que progride de má a boa, as alunas participantes apreciaram a oficina performativa a partir de *Une Girafe Sous la Pluie* como boa. Inquiridas sobre a pertinência das teorias e práticas abordadas no contexto da oficina, aplicadas ao domínio da Interculturalidade, todas as participantes referem a sua importância, embora os motivos difiram. Duas alunas focam a compreensão do conceito de interculturalidade; uma aluna refere a existência de diálogo como um fator relevante no trabalho desenvolvido. Três alunas incidem as suas respostas no jogo como mola propulsora: “através de atividades lúdicas conseguimos abordar assuntos sérios e atuais”; “são práticas que poderemos utilizar para falar sobre determinados temas e transmitir determinados valores”; “através dos jogos podemos cruzar os valores da interculturalidade e com a curta-metragem podemos perceber o lugar do outro”. Há, deste modo, um entendimento da proposta enquanto espaço de reflexão, incidindo sobre

o conceito de interculturalidade e de prática, de onde os jogos se manifestaram conectados com o conceito em causa.

Relativamente às mudanças que esta oficina pode ter provocado na forma das participantes entenderem educação artística, três respostas evidenciam que houve mudança: “Sim, porque dá para realizar atividades diversificadas nas aulas de Cidadania, sendo que não conhecia a maior parte dos jogos”; as duas outras alunas com resposta afirmativa referem que utilizarão estes jogos no contexto das suas aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Duas alunas referem que as suas perceções não mudaram “porque já tinha a noção que era possível cruzar jogos com Cidadania Desenvolvimento”; uma aluna menciona que “não mudou, porque eu já achava que era muito interessante utilizar as metodologias artísticas nestes contextos, pois os alunos gostam e interessam-se por estas atividades mais práticas.”

5.2.2 Oficina performativa a partir de *Carrinha Amarela*, CLIA ANILUPA

Pelas 14h do mesmo dia, 17 de dezembro, realizou-se a segunda oficina de *amplia* - INTERCULTURALIDADE (Anexo 12). Por motivos que se prendem com a disponibilidade das alunas e a necessidade de deslocação de algumas no contexto da pausa letiva de dezembro, esta oficina contou com a participação de duas alunas, das sete inscrições recolhidas na altura da apresentação deste projeto de investigação aos alunos dos cursos de mestrado em Ensino. A planificação prevista sofreu algumas alterações, em função do reduzido número de alunas. A pausa de almoço, serviu para a investigadora antecipar problemas que o reduzido número de participantes poderia impor, nomeadamente na exclusão do exercícios de aquecimento e de reconhecimento, previstos na inicial planificação. Desta fora, após a receção das participantes, seguimos diretamente para o visionamento de *Carrinha Amarela*.

A curta-metragem *Carrinha Amarela* é um conteúdo muito diferente de *Une Giraffe Sous la Pluie* e estas diferenças são apontadas por Maria e Elisa. De resto, sente-se que em alguns dos exercícios efetuados se gera uma comparação entre uma curta metragem e a outra, confirmando que as alunas participantes ganharam uma certa gramática desde a primeira oficina. As alunas revelam assim, maior à vontade em se

expressar em relação a esta curta-metragem, uma vez que a curta-metragem anterior lhes deu o conhecimento do código cinematográfico. De igual modo, o trabalho exploratório, em particular o aquecimento mental feito na oficina anterior, colocou as participantes de forma mais ativa e disponível para a temática proposta, sentido-se que o caráter cumulativo da estrutura das oficinas, teve o efeito esperado. Com efeito, as diferenças entre *Une girafe Sous la Pluie* e *Carrinha Amarela* manifestam-se não apenas em termos temáticos mas também a nível formal. Se *Une Giraffe Sous La Pluie* é uma obra profissional, que se usa de técnicas de ilustração; *Carrinha Amarela* é muito diferente, assente na técnica de *slow motion* a partir de desenhos de alunos. A investigadora faz uma breve explicação do trabalho desenvolvido pela CLIA - ANILUPA, Centro de Ludotecas do Porto, que, em parceria com certas escolas, desenvolve trabalhos onde os alunos participam da criação, eles próprios, de pequenos filmes com o apoio de professores e de profissionais do audiovisual ao nível da construção cenográfica e do texto. No caso de *Carrinha Amarela*, o texto surge a partir de improvisações criadas em sala de aula. Trata-se de um trabalho colaborativo que a missão da CLIA - ANILUPA evidencia: “A atividade artística encoraja o desenvolvimento daquilo que é individual no ser humano. A experiência no contacto com diversos materiais e o acesso a várias formas de expressão permitem desenvolver formas pessoais de expressar o mundo interior e a realidade.” (CLIA- ANILUPA, 2022).

Seguindo a metodologia da primeira oficina, o contexto do jogo abriu com *palavras soltas*, para se partilharem as primeiras perceções do filme, e o jogo *pergunta à curta* procurou entrar na temática abordada pelo filme com maior profundidade, a partir dos pontos de vista das participantes. O painel construído durante a primeira oficina foi também aqui utilizado, mostrando o processo cumulativo da sessão da “Reflexão à Prática”, construído a partir do domínio da interculturalidade. Ora, o resultado do painel, todo ele, deve dar uma mostra da interculturalidade explorada nas duas oficinas performativas. Evidenciando uma vontade em explicitar a suas palavras, Maria diz de antemão que as palavras não foram escolhidas de forma aleatória pelo que “precisam de ser explicadas.”

Percebe-se, à partida, que o resultado deste exercício, aplicado a esta curta-metragem e à anterior, gera diferentes resultados. Um dos motivos apontados foi o facto desta curta-metragem ter palavra e outra não. Para Maria, “se por exemplo, fosse uma aluna que não fosse portuguesa, não iria entender este filme”. Relembrem as alunas que

em contexto de estágio “fomos ali ao 1º de Maio, ao cinema, fomos ver curtas-metragens também, sobre a beleza e também sobre cidadania....e falava de animais... mas o filme era francês para crianças de 3º e 4º ano, que ainda não têm rapidez de leitura capaz de acompanhar as legendas”. Elisa completa: “algumas das curtas-metragens não tinham palavra e essas foram entendidas, as outras, em francês, não.” Efetivamente, a programação cultural deve estar em conformidade com os públicos a que se dirigem, sob pena de se incorrer na exclusão. Em *E a estética onde fica?*(2015) é citada Ana Mae Barbosa:

principal função da cultura é educar. Um espaço cultural deve ter essa missão mas num sentido mais amplo que não se restrinja a um serviço que trabalha com crianças e com a escola (...), mas ao espaço total, a tudo o que envolve: a escolha das exposições, a montagem é educação também (Lopes et al., 2015, p 45)

Estamos de acordo com este pensamento que vê na necessidade da partilha dos processos, uma via inclusiva de trabalhar a educação. Assim, não apenas o resultado da exposição interessa, mas também os motivos que levam àquela curadoria e daquela forma. Ainda mais nos interessa este pensamento, por ele conter uma democratização no acessos aos processos, impondo a inclusão como prática. Que não existam mais motivos para não se conhecer um subpalco ou uma *regie*, o trabalho de direção de arte ou do marchand d’art. Por via destes conhecimentos abrem-se as portas do futuro, onde cada um conhece os meios, os processos e as vias para se realizar de forma autónoma. Sousa (2003) relembra como António José Saraiva se dirige à educação, considerando-a o espaço que, dando as ferramentas necessárias a cada um, potencia o seu crescimento: “significa trazer de dentro para fora, como quem traz à superfície a água de uma mina subterrânea ou, melhor, como quem ajuda uma semente a tornar-se flor e fruto.” (Sousa, 2003)

Voltando á curta-metragem, *Carrinha Amarela* aborda questões culturais da etnia cigana, e foi selecionada com o intuito de “reforçar a relevância da temática da integração das pessoas ciganas na agenda política e pública, bem como a concertação dos diferentes setores na promoção dessa mesma integração.” (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, p. 5)

No domínio do jogo são, pois, partilhadas os resultados de *palavras soltas*. Maria, sempre pronta, passa para a explicação da seleção das suas palavras: “voz: porque tem voz”, recuperando as opções formais de “Carrinha Amarela”, nesta curta

metragem há diálogos; “*valorizar*: acho que este trabalho valoriza a cultura cigana”; “*mostrar*: é mostrando aquilo que eles são, que podemos valorizar aquilo que eles são”. Começa a esboçar-se aqui um retórica sobre as diferenças entre *uns* e *outros* que acompanhará grande parte desta oficina e que a investigadora pautou com alertas, centrados na forma como a cultura dominante impõe a sua hegemonia. Cuche (1996) indica que a cultura dominante e cultura dominada se comportam de forma dinâmica, contrariamente à relações de dominação social, pois:

as relações de dominação cultural não se deixam apreender pela análise da mesma maneira que as relações de dominação social. (...) Pode-se observar frequentemente desfasagens entre os efeitos (ou contra- efeitos) da dominação cultural e os efeitos da dominação social. Uma cultura dominante não pode se impor totalmente a uma cultura dominada como um grupo pode fazê-lo em relação a um outro grupo mais fraco. A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida e por esta razão, ela deve sempre ser acompanhada de um trabalho para inculcar esta dominação cujos efeitos não são jamais unívocos; eles são às vezes "efeitos perversos", contrários às expectativas dos dominantes, pois sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la. (Cuche, 1996, p.146)

Ainda no seguimento das *palavras soltas*, Maria prossegue: “*seguir*: eles no filme diziam: eu faço como os meus pais, seguir porque eles seguem o exemplo dos pais, muitos deles não pensam muito nas profissões que querem seguir porque querem seguir aquilo que os pais fazem”. Elisa na escolha das suas palavras refere-se à cultura cigana, de acordo com a visão de Edgar Morin (1998) sobre uma “originalidade própria” (Morin, 1998, p. 105), “*ciganos*: é logo, a música, o sotaque”; a “voz porque também se dá a voz aos ciganos neste filme”. Elisa refere. ainda: “*bairro*: porque eles vinham todos do bairro”; “*dia-a-dia* porque neste filme se vê o dia-a-dia de um cigano que vai para a feira, por isso também escolhi a palavra *feira*”; e *cultura* porque é mesmo isto: a cultura cigana é mesmo assim e as crianças decoram mesmo o que fazem os pais, por exemplo, quando diziam “a minha mãe ficou bêbeda e vestiu a roupa e não sei quem... e é engraçado ver isso como eles já decoram essas coisas” Será esta, uma característica exclusiva de alunos de etnia cigana? Elisa considera que não, “tenho certeza que os nossos pais são aquilo que nós temos mais à vista no dia-a-dia e é o que nos queremos seguir”. Maria lembra uma conversa que ocorreu durante a licenciatura, durante o estágio em IPP (Iniciação à Prática Profissional), em que se perguntava aos alunos o que eles “queriam ser quando fossem grandes”. Uma das alunas, cigana, “disse que queria ser como a mãe. E a professora disse uma frase que até hoje me ficou na memória: o problema não é tu queres ser como a tua mãe, o problema é achares que não

podes ser mais do que isso”. De facto, a educação tem o dever de dar as ferramentas necessárias aos alunos para que eles se cumpram na sua vontade e em harmonia com os seus desejos, evidenciando ainda a relação com o outro: “(...)intervindo no sistema educativo (...) em busca de uma consolidação estruturada de autonomia pessoal, um dos desafios a dirigir-lhe será, justamente, o de formar na complexidade e na diversidade para a autonomia e para a solidariedade” (Lúcio, 2013, p. 380). No entanto, “o problema é achares que não podes ser mais do que isso” parece-nos conter um preconceito sobre a mãe da aluna. Ora, o que a mãe da aluna é é inferior àquilo que a aluna pode ser? É porque a mãe da aluna é cigana que ela é menos do que aquilo que a aluna pode ser? Que significado terá isto para a aluna em causa? E para a professora que o disse?

Recorrendo às palavras do painel que herdamos da curta-metragem anterior, a investigadora questiona: “terá a etnia cigana motivos para se sentir discriminada?” Para Elisa a resposta não é clara “eles são discriminados porque a maioria dos ciganos acha que: eu já vou ser discriminado, e vou, por isso vou fazer o que me apetece... Nós temos regras que todos temos que seguir. Depois a polícia tem medo deles e também não faz nada. É um bocadinho isso, eles têm aquela autoridade”. Vale a pena recuperar Paulo Freire (2018), na tentativa de tornar os processos de exclusão, conscientes: “A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (p. 36). Diz-nos ainda Freire que na luta dos oprimidos pela sua situação de opressão o que estes procuram é “recuperar a humanidade” (p. 36), tanto dos oprimidos como dos opressores.

A investigadora procura ampliar as perspetivas das alunas, procurando as diferenças entre pessoas de etnia cigana e pessoas que não pertencem à etnia cigana, recuperando a dimensão intercultural da oficina no plano do respeito e da aceitação do outro, de onde a história única de Adichi (2018) só faz sentido se for ouvida. Tal como são necessárias as condições para que cada um conte a sua história, também é necessário cultivar em cada um a capacidade de escutar. Amos Oz igualmente nos alerta em *Contra o Fanatismo* (2007), “tomar consciência de que todo o indivíduo tem uma história, mas que nenhuma delas é mais valiosa nem mais convincente do que a história de quem está ao lado.”(p. 75) Depois de alguns segundos em silêncio, Maria apazigua: “ há em todo o lado bons e maus”. Mas existe ou não um rótulo para a etnia cigana? “Sim”, e Elisa prossegue, “mas muitos desses ciganos aproveitam-se desse rótulo.” E

novamente Freire: “a *ordem* social injusta é a fonte geradora, permanente (desta) [da] *generosidade* que se nutre da morte, do desalento e da miséria”(Freire, 2018, p. 36). Assim alicerçada a investigadora considera que o discurso piétoso da inclusão, esconde um sentido hegemónico e dominante que devemos repudiar do contexto educativo. Ora, a educação transformadora que Jara (2016) preconiza fica comprometida. Uma educação para a transformação não deve ser a da imposição do *meu* parecer, mas a da imposição da inclusão, de onde a diversidade, pela complexidade da sociedade contemporânea, deve ser vista como parte, parte de um todo, e não parte de fora.

Elisa continua a vincar a sua posição: “É o que eu digo... eu vejo aqui em Viana, os ciganos chegam aqui e acham que por virem do bairro toda a gente lhes vai ter medo, e eles podem fazer o que querem que toda gente vai aceitar... mas não... eles acham que todos aceitam ser assim tratados, mas não...” Questiona-se de que forma isso é perceptível, e Elisa prossegue: “Eu por acaso, tenho amigos ciganos mas eu noto muito que os meus amigos ciganos, para outras pessoas que têm medo, eu noto que eles gostam de mostrar que têm autoridade, para mostrar que mandam aqui”. De acordo com Boal (1982), que retemos neste investigação como inspiração - reiteramos, refere que “todas as pessoas agem não em função das suas *características psicológicas*, mas em função das suas *necessidades sociais* (p. 19). Neste sentido a investigadora questiona em jeito de provocação “atacam à partida ou atacam para se defenderem, sejam de anos de História ou de agora?” Impõe-se o silêncio, próprio de quem fica a pensar sobre o assunto, o silêncio é quebrado quando se recoloca a questão: “existe preconceito ou não?” A resposta é inequívoca e coral: “existe”. Elisa mantém o seu ponto de vista: “mas eles não deviam ser assim. São anos de preconceito, mas nós não temos culpa. As pessoas que são boas para eles não têm culpa e eles não podem achar que toda a gente é uma ameaça porque em anos anteriores, e mesmo hoje em dia, há sempre pessoas que discriminam, mas não são todas e eles acham que sim.” Paira um discurso que se fragmenta constantemente na ideia do *nós* e do *eles*. *Nós* somos os não ciganos e por isso a norma, *eles* são ciganos e por isso, outros, diferentes. Em *Social and cultural anthropology: The key concepts* (2014), vemos que algumas pessoas “who give weight to inclusivity, they are highly permeable, while for others they are rather rigid, which speaks of a more exclusivist set of values.” (Rapport; Overing, 2014, p. 12), sendo que perante a diferença nos posicionamos perante a inclusão ou perante a exclusão. O discurso etnocentrado de Elisa coloca-a numa posição *dentro*, de onde os *outros*, estão

fora. Na “Pedagogia do Oprimido” Paulo Freire salienta que esta pedagogia procura “que [se] faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que a pedagogia se fará e refará” (Freire, 2018, p. 37), mas de igual modo nos parece necessário uma Pedagogia do Opressor, não que ensine os caminhos da opressão, mas que os torne conscientes, tornando-se, assim, numa pedagogia da desconstrução do opressor.

Recupera-se a dinâmica da oficina, por se sentir necessário abandonar a argumentação e tentar mais tarde recuperar os pontos de vista, quem sabe já enformados de outra forma. A investigadora entende que a comunicação circular estabelecida com Elisa necessita de outros pontos de vista e de outras abordagens. Teremos oportunidade, no decorrer desta oficina, de ver Elisa a cair na sua própria argumentação, num momento em que reflete mais profundamente. Ainda antes de prosseguirmos para o exercício seguinte, vale a pena uma breve consideração sobre a relação estabelecida entre investigadora e investigadas. De facto, a atmosfera de à-vontade e de partilha aumentou substancialmente. Ou porque as questões inerentes à etnia cigana tinham maior proximidade com as alunas observadas, ou porque o reduzido número de alunas despertou nelas algum sentido de responsabilidade, simultaneamente transformado em à-vontade, houve vários momentos de partilha, de reflexão e de debate – quase como uma conversa que a investigadora foi orientando de acordo com a proposta de investigação centrada nas potencialidades da mediação artística na lecionação do domínio da Interculturalidade.

Seguiu-se, pois, para *pergunta à curta*. Neste exercício as participantes tinham como tarefa, “fazer três perguntas à curta-metragem”, foi desta forma que a investigadora explicou o exercício. A investigadora adverte, ainda, que a reflexão anterior não deve ser excluída do exercício, procurando que os exercícios e jogos propostos enformem, de facto, o pensamento das participantes. O exercício foi construído em dupla.

A investigadora concebeu este exercício à luz da expressão: “pergunta como força criativa”, de acordo com a proposta de Mendonça (2017) em: “as sessões de pensamento, realizadas a partir de perguntas, funcionam como um reforço da criatividade, na medida em que unem as pessoas numa espécie de comunidade, que se instala quando se reflete em conjunto sobre uma questão” (p. 38). A nossa pequena comunidade, juntou-se assim, para questionar *Carrinha Amarela*. Todavia, não foi desta

forma que o exercício foi recebido: as alunas propuseram as questões que, elas próprias, colocariam aos seus alunos, em contexto de aula, após a visualização desta curta-metragem. Junta-se assim, a perspectiva da Professora, que cada uma delas será. As *perguntas* colocadas e a forma como foram colocadas, merecem-nos algumas reflexões. Apresentamos a questões:

“Que realidades da vossa cultura é que deveríamos conhecer mas ainda não tivemos oportunidade?”

A investigadora começa por tentar perceber o contexto imaginado na construção da pergunta, e as participantes manifestam que a colocariam aos alunos de etnia cigana. No entanto, procuramos perceber os efeitos desta curta-metragem numa turma sem alunos de etnia cigana. “Não faríamos esta pergunta”, diz Maria. Ainda no campo das suposições, a investigadora questiona como se processaria a pergunta em questão no caso de se tratar de uma turma com alunos de etnia cigana e com alunos não pertencentes à etnia cigana. A resposta começa a desenhar algumas surpresas: “Aí só os ciganos é que respondem.”, diz Maria. Respira-se um ambiente intrigante, tanto por parte da investigadora como da parte das alunas investigadas. “Mas os outros meninos não têm cultura?”, questiona a investigadora. Maria responde, “têm, mas partimos do princípio de que é como a nossa”. “E os meninos ciganos que estão nessa turma conhecem a nossa [cultura]?, pergunta a investigadora”. Entre risos Elisa diz: “boa questão!” Insiste a investigadora: “partimos do princípio de que nós..” Elisa interrompe, e quase num suspiro diz: “eu agora até ia parecer racista... ia dizer que eles é que vieram para cá, por isso eles é que deviam fazer o exercício”. É de notar que de acordo com *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2018)*, “As comunidades ciganas estão radicadas em Portugal há mais de quinhentos anos.” (p.5)

Deste modo, a reflexão adensa-se nas perceções mais profundas das participantes de tal forma, que são, até, surpreendentes para as próprias. Este momento em particular, merece-nos uma reflexão, recuperando a visão de Leite (2002) sobre a conceção culturalista que “está associada a um modelo curricular instrutivo e de inculcação pelo/a professor/a das culturas de pertença dos diversos alunos” (Leite, 2002, p. 154). No contexto deste estudo, consideramos pouco abrangente esta perspectiva, por ela ser exclusiva e não inclusiva, o que em contexto de turma pode ter efeitos inibidores e pouco conectados com a inclusão que a educação, como direito universal, deve preconizar. Marcar a diferença entre *uns* e *outros* reflete um pensamento que se

alimenta de uma visão dominante e hegemónica que devemos excluir da estrutura escolar, uma vez que evidencia um olhar de superioridade para quem, os *outros* ou *eles*, têm que levantar a cabeça para falar e, ainda assim, põe-se em bicos de pés, tentando esticar até lá acima, onde estamos *nós*. Depreende-mos, ainda, que o ponto de vista das alunas reverbera aquilo que, a elas próprias, foi inculcado e com o qual ainda não tinham sido confrontadas. Fernandes (2000), refere que

a investigação desenvolvida, no âmbito dos estudos dos impactos e consequências dos modelos de formação de professores/as, mostra que estes/as ensinam, em grande parte, como foram ensinados, pelo que se se pretende mudar o paradigma educacional é necessário modificar o paradigma de formação de professores em conformidade (p, 52).

Ora, uma educação que não questiona - “quatro vezes quatro, dezasseis (...) memoriza [e] repete sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro” (Freire, 2018, p. 63), está centrada na passividade, “quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Freire 2018, p. 65). Os efeitos desta passividade são perigosos porque se alimentam numa visão dominante, imposta e não refletida ou consciente - acrítica, anulando “o poder criador dos educandos” (Freire 2018, p. 65).

A educação artística tem o poder de atuar sobre a falta de espanto que se impõe, bancariamente, passivamente. À velocidade, cumpre a paragem, nela, que se imponha a arte: “a força da arte é a da sua inutilidade, é essa potência que a torna arma política face ao estado do mundo e motor de desobediência.” (Martins, 2018, p. 25). Mas ainda antes de desobedecer é necessário refletir “desobedecer criticamente”, dizia Álvaro Laborinho Lúcio em Revoada (2018), e neste sentido, até para desobedecer são necessárias ferramentas. Ora, no processo da oficina proposta por esta investigação, acreditamos que o que as alunas viveram no decorrer do desenvolvimento do jogo *pergunta à curta*, e que denota, efetivamente, um pensamento exclusivo, e portanto, não inclusivo; foi também um processo de tomada de consciência. De facto, as alunas nunca tinham pensado nisto, pelo menos, não desta forma e o momento em que se surpreendem com elas próprias através de um processo de construção e colaboração a partir de jogos e de exercícios de raiz performativa, exploratória e, profundamente dialógica, deve ser digno de marca no contexto da investigação que propomos. Diz

Fragatiro (2008) que “as artes têm todas as potencialidades para ser o espaço ficcional de criação e de invenção do futuro” (p. 29), talvez tenhamos começado o nosso ensaio.

Seguindo com a descrição do trabalho que foi efetuado no decorrer da segunda oficina e, colocando-se a investigadora, tanto quanto possível, do lado das investigadas, não como forma de comprometer a sua visão mas como forma de incluir, não criando um fosso entre as investigadora e a investigada, usando desta forma o *nós*, a investigadora diz, procurando rematar a argumentação anterior: “por vezes, achamos que não somos preconceituosas mas a forma como fazemos, se não temos todos os nossos sentidos alerta, pode parecer..” Elisa completa: “como aquilo que eu ia dizer agora...” Maria reforça: “porque nós somos a maioria e então fazemos a coisas de acordo com o nosso gosto.” Mas isso é perigoso, questiona a investigadora. “Sim, claro”, concordam. Desta forma, é proposto que se faça uma reformulação das *perguntas à curta*, tentando trabalhar as mesmas a partir do ponto de vistas da inclusão: com alunos/as de etnia cigana e com alunos/as que não são de etnia cigana: “haveria necessidade de reformular estas perguntas, no contexto da vossa turma imaginada?” - questiona a investigadora. Maria diz que sim: “Eu reformularia e faria tipo mitos e verdades: os que não são de etnia cigana diziam o que acham, os que são poderiam provar que aquilo era verdade ou não. Desmistificar ideias”. A investigadora, captando a atenção para o cinema como instrumento promotor da cidadania, procura perceber se esse trabalho sairia valorizado com a presença de “Carrinha Amarela”. para Elisa não, “há inconscientemente na nossa cabeça que os ciganos batem, que os ciganos roubam, que os ciganos são maus...uma pessoa vai à feira e dizem logo cuidado com o bolsa”.

A investigadora tenta aproximar as alunas de uma perspectiva mais inclusiva: “a primeira questão formulada, leva-nos a uma ideia de cultura como traço que distingue pessoas de diferentes grupos, no caso, de acordo com a sua etnia. Uma vez que *eu* também tenho cultura, também *eu* posso responder á questão. E aí pode residir uma forma de olhar para as questões: mais do que reformular a questão, devemos propo-la a toda a turma, torná-la inclusiva.” Defenderam-se: como o filme era sobre a etnia cigana, “tentamos dar protagonismo aos ciganos”. Dar protagonismo à minoria pode ter efeitos contrários e até perversos: alunos que procuram a todo o momentos ser incluídos, verão nesta oportunidade a possibilidade de partilha com fito nas suas semelhanças ou com vista nas suas diferenças? Esta mudança de eixo é aquela que distingue uma tomada de posição inclusiva de uma exclusiva. Estas tomadas de posição por parte das

participantes não são conscientes, porque não são refletidas. Assim, aceita-se uma postura que é tomada habitualmente, sem grande contestação. Ora quando as alunas são confrontadas com uma outra perspectiva, o que aconteceu neste oficina, resistem. Maria procura dar um outro fito à conversa e mantém a sua perspectiva na reformulação das perguntas: “pegando nas respostas dos alunos, eu posso cruzar com pessoas de outras nacionalidades”, como forma de deixar claras várias diferenças. Sente-se que Maria procura dar um outro enquadramento às *perguntas à curta* que formularam, evidenciando que a mudança faz sentido, sendo que a reflexão que fizemos pode ter gerado alguns frutos. Ainda assim, parece-nos que as alterações que a Maria faz, vão mais ao encontro formal do que propriamente ao seu conteúdo.

Por força do tempo, a investigadora optou por seguir a dinâmica da oficina, deixando que as reflexões feitas, ganhem maior estrutura num maior período de reflexão.

Apesar da curta-metragem visualizada ser alegre e sem tensões, foi a partir de *Carrinha Amarela* que as participantes construíram a seguinte *pergunta à curta*:

“sentem-se discriminados pela sociedade, mais concretamente na escola e no bairro?”

Maria antecipa que esta questão pode ser dirigida a qualquer pessoa pois, “qualquer pessoa se pode sentir discriminada pela sociedade.” Mas concordam que a discriminação não é a temática do filme. “Até pelo contrário, o vídeo tinha muita união, até pessoas da mesma família”, dizia Elisa. De facto, esta curta-metragem é construída num ambiente de festa e de diversão, pelo que se depreende que as alunas não fizeram este jogo tendo a curta-metragem como foco, mas tendo os alunos de etnia cigana como foco. Estes diferentes pontos de vista são significativos. Responder a *perguntas à solta* do ponto de vista da curta-metragem é embarcar num jogo que pode ser coletivo, pois *todos* viram as curta-metragem. Diferente é, partir da curta-metragem para nomear especificamente os alunos de etnia cigana. Ora novamente, se contrasta, um posição inclusiva para uma posição exclusiva.

Eis terceira *pergunta à solta* pergunta: “sentem que têm que seguir os passos dos pais ou seguir o vosso caminho?” A investigadora procura recuperar o filme, tê-lo presente e faz uma pergunta muito concreta às alunas participantes, tentando fazer uma outra viagem, centrada na ação do filme: “o que faz o filme fazer? Qual a ação inicial?” Maria responde: “Falar da cultura cigana”. Procurando uma resposta à ação da curta

metragem, a investigadora questiona: “o que é que eles fazem, concretamente”. A investigadora considera relevante visionar o excerto do filme a que se refere. Começamos a ouvir, vindo de “Carrinha Amarela” as vozes dos alunos, como por exemplo “eu chamo-me Safira, tenho 9 anos moro no Lagarteiro e gosto de brincar e gosto da minha família”. Ainda com as vozes dos alunos como som de fundo, a investigadora questiona: “o que fazem os alunos?” “É a apresentação!, diz Elisa” A investigadora concorda: “este é o momento da apresentação. Imagino, que em contexto de aula, não são apenas apresentados *uns*, todos se apresentam”.

A investigadora ressalvando que a resposta ao exercício, tal como as participantes o resolveram, é uma via possível, evidencia que há outras formas de o fazer “podemos olhar para este filme como uma forma de olhar para o outro e não, necessariamente, de olhar para outro que é cigano.”



Figura 7 - Quem és tu?

A partir da apresentação proposta por *Carrinha Amarela*, prosseguimos para o jogo *quem és tu?* As regras são claras: 2 minutos em silêncio, olhando uma para a outra. Sabemos que olhar é diferente de ver, tal como são diferentes reconhecer e conhecer. Pedro Pereira em *amplia - INTERCULTURALIDADE*, nos seus “breves itinerários para uma cidadania culturalmente sensível e consistente”, dizia que “conhecer é mais que reconhecer. Reconhecemos melhor, mas esse reconhecimento não traz conhecimento”, “conhecer a diferença não é reconhecer a diferença”, insistia. Foi tentando impor o conhecimento entre as participantes, encontrado aí as pontes para o reconhecimento que nos levou à criação deste jogo, podendo ele ampliar o conhecimento do outro. Depois de um momento de olhar entre as participantes, seguiu-se um momento de conversa entre as mesmas. No final do jogo, como resultado do olhar e da partilha, e em função das informações recolhidas, Maria apresenta Elisa e Elisa apresenta Maria, na primeira pessoa, sendo a *outra*, vista pelo espelho da primeira: Os

espelhos estão cheios de gente / Os invisíveis vêem-nos. /Os esquecidos recordam-nos./
Quando nos vemos, vemo-los./ Quando partimos, partirão? (Galeano, 2018, p. 9)

Respondemos à questão de Galeano (2018): não. O papel da investigadora procurou, pois, aquilo que fico do *outro* em *nós*. Assim se orientou o jogo, colocando questões sobre cada uma, que a outra teria que responder, sendo a outra. O jogo decorreu com motivação e bastantes gargalhadas, sendo de notar o facto como cada um incorporou a outra, através da imitação da forma de falar de outra, ou de certos tiques, um da outra. Esta apropriação em momento algum foi tensa.

O último jogo proposto, procurou avaliar esta oficina performativa. Procuram-se, pois, outros instrumentos de avaliação. Se a oficina da manhã foi avaliada através do preenchimento de um inquérito por questionário, a oficina da tarde foi avaliada através do jogo *palavras soltas* e *perguntas* à oficina. Parece-nos relevante, no contexto desta proposta de investigação, incidir em diferentes instrumentos, desde os mais formais aos mais informais, mas dando-lhes a mesma relevância. Eis o resultado de *palavras soltas*, aplicadas à oficina a partir de “Carrinha Amarela”: *original, diferente, conhecimento, ensinamento, partilha, interdisciplinaridade*. Entendemos por estas palavras que a oficina, foi para as participantes um espaço de diálogo e de “partilha”, de onde o “conhecimento” e o “ensinamento” “superou as expectativas”.

CAPÍTULO VI - REFLEXÕES FINAIS

“Eu não sou eu nem sou o outro/ Sou qualquer coisa de intermédio/ Pilar da ponte do tédio/ que vai de mim para o outro”, (Sá-Carneiro, 1937, p.14). E se a ponte não fosse o tédio? Se estamos permanentemente num diálogo “que vai de mim para outro”, (Sá-Carneiro, 1937, p.14), o que seria se a ponte do tédio ruísse e dela se erguesse apenas a ponte, repleta de possibilidades. E se, levando ainda mais longe este exercício a partir das palavras de Mário de Sá-Carneiro, a cada passo dado, reverberasse o olhar, o ver, o conhecer e o reconhecer, e cada um fizesse o caminho assegurado, por esta via, por um novo verso *eu sou eu e sou o outro*.

Assim apoiados neste poema e no exercício que criamos a partir dele, cumpre-nos guiar o/a leitor pelas conclusões a que chegamos suportadas pelos objetivos propostos, colocando, pois, a tónica na escola enquanto espaço privilegiado para o exercício da cidadania, onde o lugar da arte se afirma com estreito vínculo a esta, propondo, finalmente, uma resposta à questão: de que forma a Educação Artística, através do cinema, se pode constituir como uma estratégia promotora da cidadania, na sua dimensão de interculturalidade?

Cumpra-nos desta forma, assumir uma definição de interculturalidade, de acordo com o que este projeto de investigação desenhou até agora, assim conectada com os objetivos que se propôs alcançar. Ora, quando por diversas vezes, nos referimos ao *outro* e à necessidade de com ele se estabelecer um contacto estruturado, assente no conhecimento e no reconhecimento, referimos-nos à interculturalidade. Citamos Villar (2009) quando ele refere que a interculturalidade é “a estratégia adequada ao reconhecimento de que não é possível excluir o outro” (p. 12). Concluimos, pois, que de acordo com o entendimento que fizemos do conceito de cultura, enquanto devir e provir, inacabado e jamais dado, possuímos, cada um, uma cultura, sendo toda a relação com o outro uma relação intercultural, lembrando, que devemos olhar para o outro “na perspectiva da mestiçagem cultural, da interculturalidade e nunca no centramento exclusivo da cultura de partida ou da cultura de chegada” (Vieira, 2016, p. 166). É mediante este olhar que procuramos enquadrar o *outro* que é absolutamente diferente de *mim*, por exemplo, na nacionalidade, na etnia, na religião, na cor da pele, na visão do mundo, entre tantas outras.

só a real representação plural, capaz de garantir o respeito pelos direitos de cada um nas suas diferenças, poderá lutar, com êxito, pelo triunfo da heterogeneidade que todos envolve e que gera a inclusão, contra a homogeneização por grupos e por categorias (Lúcio, 2008, p. 66).

Nesse enquadramento, a escola deve ser o lugar da diversidade: mostra do mundo que o confirma, espaço da cidadania que o pratica. De acordo com propósito deste estudo, a escola deve assumir a responsabilidade de colocar à luz uma relação com o outro, revertendo “a cegueira que conduz à aceitação da inevitabilidade dos efeitos perversos da globalização [que] decorre de formas de pensamento atomizadas, compartimentadas e especializadas que são consequência do paradigma educacional dominante” (Fernandes, 2000, p. 23).

Boaventura dos Santos (2009) define a globalização como o “processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (p. 12). Neste sentido, num mundo, como vimos, pautado pela complexidade, vale a pena considerar o espaço escolar marcado, ele também por uma “densa complexidade e no qual a diversidade, que a massificação do ensino transportou de fora para dentro, tende a constituir a regra ou o padrão, impõe-se inscrever a tarefa urgente de passar da massificação à democratização (...)” (Lúcio, 2013, p. 233).

A diversidade exige, pois, um pensamento sobre processos de inclusão, de onde é necessária, por parte do/as educadores/as “uma cuidada análise do seu contexto de trabalho (...) para tomarem decisões informadas quanto ao foco pelo qual optam, mas é imperativo conhecer os riscos e as implicações das opções existentes para fazermos escolhas pedagógicas responsáveis”. Dirige-se Andreotti (2014) às duas perspetivas da Educação para a Cidadania Global: “soft e critical” (Andreotti, 2014, p. 58), alertando contra os perigos do espaço da cidadania em contexto escolar ser contaminado por um pensamento piedoso “com base numa obrigação moral para com uma humanidade comum” (Andreotti, 2014, p. 58), reproduzindo “relações de poder desiguais (e paternalistas) e aumentar a vulnerabilidade dos destinatários” (Andreotti, 2014, p. 58). Como resposta, Andreotti (2014) refere que deve ser a justiça a “base para a reflexão, por ter uma dimensão política e promover relações mais justas e iguais” (p. 58). Relativamente à diferenciação entre as perspetivas de Educação para a Cidadania Global, Andreotti (2014) aponta os potenciais benefícios, indicando que, de acordo com a perspetiva *soft* há uma “maior consciência para alguns problemas, apoio a campanhas,

maior motivação para ajudar/fazer alguma coisa (participar), sentir-se bem.” (p. 63), enquanto que os potenciais benefícios da perspetiva *critical* se situam no incremento de “pensamento crítico, independente e informado e ação ética e responsável.” (p. 63). São, pois, dois pontos de vista diferentes, um assente nos efeitos que pode criar e o outro centrado nos processos críticos pelas quais a transformação se pode operar. Andreotti (2014) lança vários alertas aos educadores/as:

e os/as educadores/as não estiverem sensibilizados para a importância da literacia crítica ao lidarem com as suas pressuposições e implicações/limitações das suas abordagens, correm o risco de (indiretamente e sem intenção) reproduzir os sistemas de crenças e de práticas que prejudicam aqueles que querem ajudar (Andreotti, 2014,p. 64)

No entendimento desta investigação, o papel do educador/a de Cidadania e Desenvolvimento, atendendo aos alertas de Andreotti (2014), deve tomar a formação específica em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania como uma necessidade. De facto, os domínios presentes na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento não são maleáveis pela opinião e devem estar cientificamente estruturados. Nogueira (2012) reforça que “a ação de qualquer professor em contexto de sala de aula depende do conhecimento profissional que detém acerca de um determinado domínio curricular”(p. 282), insistindo que “o reconhecimento de uma abordagem axiológica clara, consensual e explícita contribui, em larga escala, para uma prática mais eficaz no domínio da EpC (...)”. (p. 283)

Como já antes observamos, a formação na área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania é uma exigência preconizada pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017): “na fase inicial de implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania a formação contínua a desenvolver, através dos CFAE, assume prioritariamente carácter teórico-prático, devendo ser *centrada na Escola*” (p. 13).

Respondendo aos objetivos traçados por esta investigação que procurava compreender a relação de docentes de Cidadania e Desenvolvimento com a área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania, de acordo com os dados recolhidos, a formação nesta área não é requisito exigido para os docentes de Cidadania e Desenvolvimento. Mesmo sem formação específica, os docentes lecionam esta componente curricular em formato de disciplina para o 2º Ciclo, o que no entendimento desta investigação fragiliza a área de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania,

fragiliza os docentes e os seus alunos, colocando-a à mercê de opiniões, não estruturadas cientificamente, podendo tornar-se num “espaço destinado ao desenvolvimento pessoal e social mas numa perspectiva restrita, moralizadora e reprodutora da ordem sociocultural.”(Nogueira,2012,p.284), refere F. Nogueira sobre os resultados alcançados no âmbito de uma investigação intitulada *Formação cívica e formação de professores: limites e potencialidades* (2012), referindo-se a Formação Cívica, quando a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania não tinha ainda visto a luz do dia. Todavia, apesar do hiato entre o estudo desta investigadora e o presente, não obstante o percurso da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania (2018), estrategicamente incorporada no sistema de ensino, estas dificuldades ainda se verificam. Pelo percurso desta investigação, a formação específica em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania deve ser uma necessidade.

Todavia, a necessidade de delinear conceitos não se deve confundir com uma compartimentação da educação.

(...) a vocação dos saberes disciplinados é tornar o mundo inteligível e, assim, ajudar a dominá-lo pela inteligência, não pela violência. Mas o enciclopedismo dos programas contraria esse projeto de emancipação. Para desenvolver a cidadania, é preciso uma *cultura* científica, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados (Perrenaud, 2008, p. 12).

Ao invés de uma acumulação de saberes, vemos necessário que os conceitos científicos sejam apropriados. Nesta apropriação, os conceitos encontram-se na sua raiz, ramificando-se para a realidade:

se a experiência escolar constrói-se em uma sucessão de experiências particulares, é importante que os alunos *vivam* situações nas quais entram em jogo competências cidadãs nas quais eles disponham de momentos para refletir sobre essas situações (Audigier, 2008. p. 173)

Desta forma, Audigier no posfácio de *A Escola e a Cidadania* (2008), sintetiza a necessidade do compromisso entre teoria e a prática que exploramos neste trabalho de investigação sob o signo da Educação Artística, aqui vista como espaço da ponte “que vai de mim para o outro” (Sá-Carneiro, 1937, p.14). Das pontes que se criam, não são alheias as bases onde se sustentam. Todavia, não deve ser sobre elas que se estabelece a ligação com o *outro*, por isso importa intentar uma relação a partir do *nós*, desprivilegiando o estabelecimento de relações horizontais. Desta forma, importa reverter uma definição de identidade nacional de cariz essencialista propondo “em alternativa, [a identidade nacional como] (ser) produto de um confronto com

Outro.” (Ré, 2018, p. 341). Sofia Ré (2018) centra a sua investigação na construção da identidade coletiva tomando a Educação Artística como uma aliada. Refere que o papel da Educação Artística se evidencia não na necessidade de homogeneização mas de outro modo, indicando que :

Pensar numa identidade coletiva a partir da diferença que percorre os seus elementos, numa horizontalidade que quebra os fluxos verticais, parece ser também um desafio da própria Educação Artística, enquanto campo disciplinar que se debate para afirmar uma identidade que dê corpo ao diálogo entre os discursos intrínsecos das Artes e da Educação. (Ré, 2018, p.348).

Neste sentido, cabe também à Educação Artística uma retonificação os seus princípios por forma a nela se encontrar uma aliada, no cruzamento que defendemos entre a arte e a cidadania. Ora, ao mesmo tempo que procuramos recuperar a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania dos seus constrangimentos, do mesmo modo, o intentamos favorecendo a Educação Artística revelando a artes como “o espaço das respostas complexas, diversas, passíveis de múltiplas interpretações.” (Eça,2017,p.123), geradora de debates que se constroem em e por processos colaborativos e participativos, promovendo por esta via, uma consciência de cidadania, construída na inclusão de todos os *outros*: “without consuming the powers of others, there can be no fertility and no productive capacity” (Rapport & Overing, 2014, p. 15). De facto, também nos alimentarmos do outro. “Such an anthropophagic strategy of dealing with alterity follows the inclusivist route: we incorporate the powers of the other into our own body—and body social.” (Rapport & Overing, 2014, p. 15). Alimentamos-nos do outro e com ele crescemos. É partir deste ponto de vista que nos propomos a olhar a escola - espaço de nutrições várias: da alma e do corpo.

Assim, aproximamos-nos da Educação Artística, festim da alma, espaço de encontros vários e de reconhecimentos possíveis n“uma perspetiva de abertura aos outros e ao mundo” (Fragateiro,2018, p. 26). Neste sentido, este trabalho de investigação pensa a Educação Artística integrada no sistema de ensino, tal como o é preconizado no *Perfil do Aluno* (2017), quando este indica que o jovem à saída da escolaridade obrigatória deve reconhecer “a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental” (PA, 2017, p 15). Assim vista, parece a educação holística e integrada, concretizando dinamicamente a dimensão da

Ciência, da Arte, das Humanidades e da Tecnologia. No entanto, não é esta a realidade que encontramos. A compartimentação dos saberes é um facto , de onde é

maximizada a importância da inteligência abstrata lógico-matemática e da inteligência linguística; que despreza os conhecimentos, as capacidades e as competências das culturas dominadas (classes dominadas e minorias raciais, étnicas, culturais e geográficas); e que ignora a necessidade de desenvolver nos/as estudantes valores éticos fundamentais, bem como o espírito crítico, a criatividade, a sensibilidade, a afetividade e o sentido crítico (Fernandes, 2009, p. 28).

A par da atomização da escola no seu todo, esta investigação entende, que, de igual modo, a Educação Artística se vê, ela própria, compartimentada e sob o signo de *várias* hegemonias, a “hegemonia do ‘visual’ sobre as ‘outras artes’ (música, teatro, dança)” (Cabeleira, 2017, p. 239), o que se reflete numa dinâmica ou estritamente visual, ou estritamente musical, ou estritamente teatral, ou estritamente ligada à dança. Numa versão da educação como educação no seu todo, onde “se reclama um processo educativo global” (Lúcio, 2008, p. 42), consideramos relevante que as diferentes artes se possam encontrar, cruzar e propor diferentes pontos de vista, aplicados, no nosso caso, à cidadania e à interculturalidade. Foi desta forma que se desenhou o projeto de investigação-ação patente neste estudo, *amplia* - INTERCULTURALIDADE, ciclo de cinema. Cruzamos, pois, o cinema e o teatro, numa versão de Educação Artística que se ensaiou globalizadora, plural e diversificada, afirmando-se, ainda, o projeto de investigação-ação desenvolvido, um processo consciente de cidadania. Ora, a imersão da investigadora na construção deste projeto conteve uma dimensão política, na assunção do uso do seu direito de intervir ativamente no espaço público de onde programar, operacionalizar e aplicar o ciclo de cinema *amplia* - INTERCULTURALIDADE, ganha uma nova camada. Consideramos assim, que apenas a consciência dos processos democráticos nos torna *incluídos*, de onde se afigura crucial a partilha dos processos de construção do projeto aqui presente, mas cumpre-se necessário que o conhecimento e a partilha destes processos se torne uma constante, multiplicando-se, puxando o melhor de cada um para o espaço público, o que deve acontecer em todos os ciclos de ensino. Todos os alunos devem dispor das ferramentas necessárias para que se cumpram plenamente na articulação dos seus desejos com as suas capacidades, ensaiando as pessoas que são e que se querem ser. *amplia* - INTERCULTURALIDADE, afirma-se, pois como um exercício de cidadania. Deste, não foram alheias as parecerias estabelecidas, especialmente com a MICAR, ao nível da consultoria e aconselhamento de filmes. Relativamente à execução deste projeto, as

parcerias criadas com a coordenação do mestrado em Educação Artística e o GEED - Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento providenciaram todo o apoio logístico na concretização deste ciclo de cinema. O que se pretende evidenciar da criação das parcerias, e que nos leva a outra importante conclusão, é o facto de o exercício de cidadania ser também um exercício *com* o outro. Foi deste modo que fortalecemos *amplia* - INTERCULTURALIDADE com o documentário *Revoada*, de Ângelo, que acontece em entre viagens: entre viagens de comboio ou de carro e entre viagens pela educação a partir do pensamento de Álvaro Laborinho Lúcio, aí, diz-nos: “que não nos apeemos cedo de mias”. E fortalecemos este ciclo de cinema ainda mais, imprimindo-lhe uma dimensão reflexiva com as intervenções de Álvaro Laborinho Lúcio, La Salette Coleho e Pedro Pereira, trazendo outros olhares científicos para a discussão sobre a cidadania, sobre a arte e sobre a escola.

Ora, de um contexto imerso pela complexidade e diversidade, Ricardo Vieira (2016) propõe que a escola se pensa em colaboração com mediadores, sendo que “a mediação implica a construção de terceiros lugares mas estes não têm, necessariamente, de ser um ponto equidistante entre as partes.”(p. 172)

Vieira (2006) pensa as mediações como “ferramentas didáticas para trabalhar com as diversidades, não isoladamente mas, antes, em interação” (p. 172). Assim apropriada deste ponto de vista, consideramos que a Educação Artística pode ser mediadora intercultural, no sentido que esta

remete, sempre, para a ideia do terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (Trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas, ao invés de culturas consideradas fechadas e engessadas em determinado grupo social (Vieira, 2016, p. 175)

Foi propondo-se como um espaço de mediação da interculturalidade que foi desenhado o ciclo de cinema *amplia* - INTERCULTURALIDADE, onde a interculturalidade ganha substância corporalizada pela lente do cinema. Refere Flores (2007) que:“o corpo perde as suas fronteiras e a sua identidade absoluta: as posições identitárias de *raça*, classe, etnia idade ou género podem ser transformadas através destas simulações. O corpo tornou-se um mutante.” (p. 153)

O cinema ganha um espaço privilegiado ao incorporar as diferenças que nos propomos refletir e discutir. Apontada, a lente do realizador capta a atenção de quem observa. Neste sentido, fazemos uso do cinema como estratégia pedagógica, alicerce na

construção do cidadão, interculturalmente comprometido. C. Pinto (2018) cita Alves referindo que o:

filme não é apenas um texto a ser lido, sendo, portanto, objeto de intervenção hermenêutica, mas um pré-texto para desenvolver novas formas de experiências de conhecimento e de auto-conhecimento própria de uma experiência crítica individual-coletiva (Pinto, 2018)

O filme tem pois o potencial de guiar o “sujeito-receptor (ou espectador)” (Pinto, 2018), pelas temáticas colocadas a nu tendo, ainda, a capacidade de vestir essa temática através da sua experiência estética e do seu sentido crítico. Na visão desta investigação, na construção deste trabalho de alfaiate, o espectador, docente de Cidadania e Desenvolvimento, deve recorrer ao cinema intencionalmente assegurado, “para que se alcance a criticidade necessária e possível ao sujeito-receptor é importante que o educador, que inclui nas suas aulas o cinema, não queira somente ‘aplicar’ a ideologia à tela, ou seja, os conteúdos analítico-categoriais na obra fílmica.” (Pinto, 2018)

Deve, pois, o trabalho do educador ultrapassar a tela, sendo o cinema

um meio que pode contribuir não só para a autoreflexividade como também para a construção do conhecimento crítico e da auto-crítica, enquanto sujeito da história, portanto, não passivo. Torna viável, dessa forma, a tomada de consciência frente a opiniões que nos fizemos crer e aceitar, e também, de pré-conceitos que vieram com o mundo pronto e acabado que deixaram para nós.” (Pinto, 2018).

Tomando, deste modo, o espaço do cinema como ponto de partida para o trabalho da interculturalidade, outro espaço é relevante demarcar: o espaço da leitura do filme: “O processo de leitura de imagens surge como reação à proliferação de ecrãs virtuais em espaço público na época contemporânea” (Cachadinha *et al.*, 2016, p. 18). De facto, de acordo com os dados recolhidos através da entrevista a docentes da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e da observação destas aulas, os conteúdos vídeo tem vindo a ser amplamente utilizados em contexto escolar, fruto da proximidade às tecnologias. No entanto, desenhando as conclusões deste estudo, consideramos relevante acompanhar os/as docentes da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento na leitura dos filmes, por forma a potenciar um trabalho sobre a interculturalidade, aí integrando a dimensão mediadora de Ricardo Vieira (2016). Para este antropólogo, “é necessário criar condições materiais que permitam às escolas dotar-se de equipas de profissionais sociais (educadores sociais, técnicos de Serviço Social... e não apenas psicólogos)” (Vieira, 2016, p. 172), para nós, a educação artística deve constar dessas equipas, desenvolvendo um trabalho junto dos docentes, alicerçado

em conceitos que se constroem e se desconstroem, ampliando as suas visões, rompendo com preconceitos e tendo um importante papel na tomada de consciência sobre a intencionalidade da educação artística, aplicada ao domínio da interculturalidade da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

A par do trabalho mediador, igualmente rico em processos colaborativos, onde a participação de cada um importa e determina o curso do trabalho a desenvolver, a mediação refere-se tanto ao entendimento do processo como aos efeitos que intenta provocar. Desta forma, se no início deste trabalho de investigação consideramos relevante a partilha de experiências entre artistas e docentes de Cidadania e Desenvolvimento, tomando as linguagem artísticas do cinema e do teatro como pontos de partida para a criação de materiais pedagógicos para esta componente curricular, em face dos dados recolhidos, consideramos que é necessário um aprofundamento destas relações. Assim, consideramos que os professores de Cidadania e Desenvolvimento não estão aptos para, através das linguagens artísticas, desenvolver um trabalho sobre a interculturalidade que sai beneficiado, antes, pela mediação artística intercultural. Vieira (2016) considera que os professores “precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características sócio culturais dos seus alunos. Se não têm competências interculturais há que procurar vias de as desenvolver.” (Vieira, 2016, p. 177). Daqui inferimos que é necessário que os professores se aprofundem a si mesmos na relação com as suas turmas, de onde Vieira (2016) propõe que estes se tornem os “antropólogos das suas turmas” (p. 176). Aí a arte surge como espaço intencionalmente escolhido, conceptualmente alicerçado.

Evidenciando, ainda, o papel da Educação Artística, do cinema e do teatro, na mediação que propomos, relevamos que a leitura e interpretação dos filmes pode ser conduzida pela linguagem teatral, enquanto espaço exploratório, centrado em processos de aprendizagem que se alimentam da colaboração e da participação, evidenciando também aí o potencial cidadão de cada um, participante ativo nos processos. “O teatro é em si mesmo o espaço fundacional da assembleia deliberativa, o espaço da experiência do comum, da comunicação e sua invenção, tanto pelo prazer estético que provoca como pelo lamento coletivo que expressa.” (Wallenstein, 2018, p. 149)

Recuperados assim os pontos primordiais deste trabalho, sustentados pela questão de origem, centrada nas potencialidades da educação artística como estratégia mediadora da cidadania, cumpre-nos responder à questão De que forma a Educação

Artística, através do cinema, se pode constituir como uma estratégia promotora da cidadania, na sua dimensão de interculturalidade?, recuperando, ainda, outra questão presente neste trabalho: *o que pode a arte na escola que queremos e na cidadania que esperamos?*

Esta última questão leva-nos, desde já, à delimitação de dois espaços temporais: um presente e outro futuro que igualmente esta investigação privilegiou na aplicação dos procedimentos metodológicos, enformados, como vimos, pela questão de origem e pelos objetivos propostos. Com efeito, as metodologias da entrevista e da observação providenciaram-nos uma perspetiva do *agora*. No *agora*, concluímos, pese embora a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania ser uma área considerada relevante no contexto da educação formal, ela carece de um trabalho cientificamente estruturado. Os e as docentes de Cidadania e Desenvolvimento devem ter as ferramentas necessárias, para trabalhar o conceito de interculturalidade e as suas aplicações na prática. Assim nos aproximamos do *futuro* ao apresentar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de um pensamento intercultural através da educação artística. Aí o cinema, intencionalmente utilizado, pode dar aos e às docentes de Cidadania e Desenvolvimento a possibilidade de sair da sala de aula, sem o fazer efetivamente. A viagem a que o filme convida pode ser um guia pelo mundo inteiro, não limitado pela lente do realizador. Não alheios à perspetiva do realizador, que detém a obra de arte, igualmente nos interessa o que fica para lá da lente. Aí o espetador, para Boal o especta-ator - ativo, jamais passivo, cresce no reconhecimento da grandeza do mundo. Dela, somos parte. Assim, “o cinema (...) aumenta a compreensão das imposições que regem a nossa existência e consegue assegurar-nos um campo de ação imenso e insuspeitado” (Benjamin, 2012, p. 85)

À linha temporal desenhada juntamos agora as perspetivas da arte e da cidadania, ambas fundadas na dimensão participativa que a escola deve ter, fechando assim as conclusões deste trabalho, de onde se evidenciam as pistas para o futuro, que de igual modo nos propomos ensaiar. Assim, uma profícua mediação intercultural é possível pela Educação Artística, desde que objetivamente se consagrem objetivos estruturados e alicerçados em conhecimentos científicos. Ora, o entendimento das relações interculturais necessita de uma dimensão reflexiva sobre a interculturalidade onde deve ser considerado que

o contacto interpessoal, que é sempre intercultural, na sala de aulas - onde se constata também a multiculturalidade - e dos sujeitos aí presentes, com experiências, trajetórias, pensamentos, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais próprios (Vieira, 2016, p. 176)

O estudo aqui apresentado encerra uma proposta reflexiva e prática a partir da Educação Artística como espaço de participação, interculturalmente comprometido. Fize-mo-lo ancorados numa ideia de curadoria, de mostra de cinema, intencionalmente criado tendo em vista a interculturalidade. Capitalizando esta ideia para o trabalho metodológico efetuado, através das entrevistas e da observação foi-nos possível desenhar um diagnóstico centrado na pertinência do cinema como estratégia promotora da educação intercultural. De acordo com os dados recolhidos por esta via, compreendemos que o uso do cinema esbarra num certo reducionismo, não sendo entendido como o lugar de mostra que pode evoluir para o lugar de inquietude. Benjamim (2012) recorre a

algumas palavras de Paulo Valéry (...). ‘A observação artística (...) pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos em que ela incide perdem o seu nome: sombra e claridade formam sistemas completamente especiais, representam questões muito próprias, que não estão cativas de nenhuma ciência, que também não emanam de qualquer práxis, mas que recebem a existência e o valor exclusivamente de certos acordos que se estabelecem entre a alma, os olhos e as mãos de quem nasceu para as compreender no seu próprio íntimo e para as criar’ (Benjamin, 2012, p.50).

Benjamim (2012) prossegue: “alma, olhos e mãos são inseridos, com estas palavras, num mesmo contexto” (p.50). É por este motivo que apresentamos o cinema como estratégia promotora da cidadania, conectando as perceções dadas pelo filme com a alma, com os olhos e com as mãos, estas vocacionadas para o agir, enformadas, pois, pela inquietude do qual padeceram. Deste modo, o diagnóstico traçado junto das docentes de Cidadania e Desenvolvimento permitiu-nos desenhar *amplia* - INTERCULTURALIDADE, ciclo de cinema. De facto, através dos dados recolhidos, tornou-se objetivo deste projeto de investigação promover a ampliação de vocabulário cinematográfico, capaz de enformar criticamente o domínio da interculturalidade, através de propostas, igualmente, centradas na potencialidade do artístico, capaz de desvelar outras realidades promovendo despertares e inquietudes. Deste modo, construímos *amplia* - INTERCULTURALIDADE com cuidado na escolha dos filmes propostos e assente numa dinâmica que se refez entre reflexão e prática - duas dimensões que se complementam na relação entre arte e cidadania. De igual modo, as sessões práticas de *amplia* - INTERCULTURALIDADE, constituídas pelas oficinas

performativas a partir de curtas-metragens, fizeram-nos compreender a dimensão formativa que a Educação Artística pode ter na construção da educação intercultural que “surge como uma via para pensar e operacionalizar a passagem do relativismo cultural à cidadania glocal, aquilo que entendemos ser a utopia (no sentido da não estar ainda concretizada) fundamental a perseguir.” (Vieira, 2006. p. 2). Mais do que propor o jogo pelo jogo, foi-nos útil perceber, através dele, as lacunas existentes no entendimento do conceito de interculturalidade que sai no entanto, reforçado pela mediação artística. Aí o jogo, intencionalmente criado, trabalha nas percepções mais profundas dos/as participantes que não raras vezes se surpreendem com as mesmas. Tal como Vieira (2007) propõe um trabalho assente nas histórias de vida, um “método com potencialidades do qual a educação pode servir-se para o entendimento das representações e para a construção da mudança em face das novas exigências sociais” (p. 9), também o cinema se revela profícuo neste contexto, de onde é manifestamente relevante o trabalho posterior ao filme aplicado ao contexto formativo. Deste modo, a leitura e a interpretação dos filmes, assentes em dinâmicas dialógicas e participativas pode configurar a formação de professores, no respeitante ao domínio da Interculturalidade da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, sendo esta a nossa resposta à pergunta de origem que norteou este trabalho de investigação: De que forma a Educação Artística, através do cinema, se pode constituir como uma estratégia promotora da cidadania, na sua dimensão de interculturalidade? Entendemos a formação, nos trâmites em que Vieira(2007) a propõe: “formar é transformar, ou, antes, formar é levar a querer (trans)formar-se” (p. 10).

São estas as pistas que este estudo lança para o futuro: a criação de parcerias sustentadas entre professores e artistas que culminem em momentos de formação tal como o proposto por *amplia* - INTERCULTURALIDADE, enformando a prática na construção do pensamento. Foi nosso propósito, pois:

ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. (Viera, 20, p. 10)

Concluimos, finalmente, que, ampliamos a interculturalidade, à luz do seu conceito, à luz da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania e à luz da Educação Artística, mas não somos alheios ao facto de o conceito de interculturalidade nos ter, de igual modo, ampliado a nós. Prossigamos, pois, expandindo as aprendizagens,

confrontando-as, dando-lhes sentido, tirando-lhes o sentido, assumindo a constante presença do “refazedor permanente” (Freire, 2018, p. 59).

Referências Bibliográficas

- Adichi, C. N. (2018). *El peligro de la historia unica* (Penguin Random House).
- Almeida, D. (2017). *Ensaio entre Arte e Educação*
- Almeida, J.-C. (2001). *Em Defesa da Investigação-Ação*.
- André, J. M. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia de Mestiçagens* (Ariadne Editora)
- Andreotti, V. de O. (2014). Educação Para a Cidadania Global - Soft versus Critical. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(Especial), 687–699. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nespecial.54368>
- ANILUPA, C.-. (2022). *CLIA ANILUPA*. <https://www.anilupa.pt/pt/sobre>
- Appadurai, A., Chakrabarty, D., Sousa, E., Boeck, F., Sampaio, J., Vala, J., & ... (2009). *Podemos Viver Sem o Outro?, as possibilidades e os limites da Interculturalidade*. (Tinta da China).
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3(7), 170–182. <https://doi.org/10.1590/s0103-40141989000300010>
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S., Edinalva, N., & Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 0(30), 187–199. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*.
file:///C:/Users/Ultrabook/AppData/Local/Mendeley Ltd./Mendeley Desktop/Downloaded/Unknown - Unknown - judith bell.pdf.pdf
- Benjamim, W. (2012). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política* (Relógio de Água).
- Bezлга, I. (2017). O Papel das Artes na Promoção do Sucesso Académico: O Prazer de Fazer Acontecer. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7, 12. <https://doi.org/10.23828/rpea.v7i1.120>
- Boal. (1977). *Teatro do Oprimido outras Poéticas Políticas* (Civilização Brasileira).
- Boal, A. (1982). *Jogos para Atores e Não Atores* (Civilização Brasileira).
- Boas, F. (1996). *Arte Primitiva* (Fenda).
- Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (Porto Editora).
- Borie, Rougemont, & Scherer. (1996). *Estética Teatral* (Fundação Calouste Gulbenkian).
- Branco. (2016). *O Cinema como Ética*. 135–143. (Associação de Investigadores da Imagem em Movimento). <http://hdl.handle.net/10316/91251>
- Brecht. (1938). *Terror e Miséria do terceiro reich* (Portugália Editora).
- Brecht. (2005). *Estudos sobre Teatro* (Editora Nova Frontera).
- Buoro. (1998). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola* (S. P. Cortez (Ed.)).
- Cachadinha, M., Almeida, C., & Moura, A. (2016). *Exploração de Filmes como Estratégia Pedagógica*. 7, 7–14. <https://doi.org/10.23828/rpea.v7i2.http>
- Carvalho, I. B. B. de. (2016). *Crise, austeridade e ação coletiva: experiências de aprendizagem crítica com Teatro do Oprimido*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Challinor, E. (2018). Refugee Hospitality Encounters in Northern Portugal. *Migration and Society*, 1(1), 96–110. <https://doi.org/10.3167/arms.2018.010109>
- Coelho, L. S. (2020). *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global na Formação Inicial e Contínua dos Professores*. https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_d_e_edcg.pdf
- Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., Gonçalves, T., Silveira, M., Martins, C., & Bergano, S. (2020). *ESCOLAS TRANSFORMADORAS: Colaboração, transformação e políticas educativas em educação para a cidadania global*. 57–73.
- Correia, M. da C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.
- Cuche, D. (1996). *A Noção De Cultura Nas Ciências Sociais* (Editora da Universidade do Sagrado Coração).
- De Coster, I., & Sigalas, E. (2018). *Síntese Eurydice: A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. <https://doi.org/10.2797/385191>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In *Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Educação:+um+tesouro+a+descobrir.+Relatório+para+a+UNESCO+da+Comissão+Internacional+sobre+Educação+para+o+século+XXI#0>
- Dovero. (1974). *Guia do Estudante de Ciências Pedagógicas* (Editora Estampa).
- Duarte, J. I. (2020). *A cinepedagogia enquanto grande função do cinema*. 125–142.
- Durão. (2018). *CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2006), DEZ ANOS DEPOIS: Conceções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro* (Issue 2006) [.Escola Superior de Educação de Lisboa]. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9594/1/Rita Durao CMEA 2006 DEZ ANOS DEPOIS .pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9594/1/Rita%20Dura%C3%B3%20CMEA%202006%20DEZ%20ANOS%20DEPOIS.pdf)
- ESE-IPVC. (2022). *Apresentação*. <https://www.ipvc.pt/ese/a-escola/apresentacao/>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (Porto Editora).
- Eurydice. (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* (p. 98). [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf)
- Fernandes, J. V. (2000). *Da Educação da Globalidade e da Complexidade - para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. (Plátano Edições Técnicas)
- Ferreira, A. S., Flores, I., & Casas_Novas, T. (2017). *PORQUE MELHORARAM OS RESULTADOS PISA EM PORTUGAL? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*.
- Flores, M. (2007). *Cinema e Experiência Moderna* (E. Coimbra (Ed.)).
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação – Ação : Uma Metodologia Para Prática E Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 16–31.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (Edições Afrontamento).

- GEED. (2022). *GEED - Internacional*. <http://internacional.ipvc.pt/pt/node/85>
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das culturas* (R. de J. LTC (Ed.)).
- Gulbenkian, Fundação Calouste. (2017). *Arte e Educação*. <https://gulbenkian.pt/noticias/arte-e-educacao/>
- Henriques, M., & Ângelo, E. (2017). *REVOADA*. Circular Artes Performativas de Vila do Conde.
- Hernández, F., Terrasêca, M., & Paiva, J. (2013). Contemporaneidade e Educação artística. Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 7–13.
- Instituto Nacional de Estatística, I. P. (2020). Estatísticas Demográficas - 2019. In *População e Sociedade | População* (Issue 25).
- interculturalidade*. (n.d.).
- Intervenção de Sophia na Assembleia Constituinte. Sessão de 2 de Setembro de 1975*. (n.d.). <https://purl.pt/19841/1/1970/galeria/f9/foto1.html>
- Jara, O. (2016). *Dilemas y Desafíos de una educación para la transformación - algunas aproximaciones freirianas*. 19–26.
- Koudela. (2009). *Jogos Teatrias*. (Editora Perspetiva)
- Lúcio Lúcio, Á. (2002). Educação, Autonomia do Sujeito e Solidariedade. *Qualidade e Avaliação Da Educação*.
- Laborinho Lúcio, Á. (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. (Temas & Lemas).
- Laborinho Lúcio, Á. (2013). *Desenvolvimento, educação e direitos humanos*. (Revista Portuguesa de Educação).
- Laraia, R. D. E. B. (2001). Cultura: um conceito antropológico. In *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais* (Vol. 0, Issue 0). <https://doi.org/10.31496/rpd.v1i2.36>
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português* (Fundação Calouste Gulbenkian).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. ., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa - fundamentos e prática*.
- Liz, M. (2022). A Educação para o Cinema em Portugal. In *Nuevos sistemas de comunicación e información*.
- Lopes, C., A., L., & N., P. (2015). *E a Estética Onde Fica - conversas sobre arte e educação* (Fundação Calouste Gulbenkian).
- Macedo, Cabecinhas, & Balbé. (2021). *Cinema, Interculturalidade e Transformação Social*".
- Magalhães, C. (2010). *A EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO NO ENSINO BÁSICO Um estudo de caso na escola E.B. 2,3/S de Lanheses*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Maia, A. C. B. (2020). Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual Didático. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue May).
- Manzini, E. J. (2003). Considerações Sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada. In *Colóquios sobre pesquisa em educação especial* (pp. 11–25). <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes>

_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf

- Martins. (1998). *Educação ou barbarie* (L. Gradiva - Publicações (Ed.)).
- Melo, Ana, Loureiro, José; Pereira, José, Augusto, Luísa; Maravilha, Mara; Figueiredo, Maria; Rodrigues, Paula; Rito, Pedro; Figueiredo, S. (2018). *Livro de Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística - A educação Artística no Sistema de Ensino português - Conquistas e Desafios* (Issue January 2018).
- Mendonça, C. S., & Bezelga, I. M. G. (2020). Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(4), 143–165.
<https://doi.org/10.5965/198431781642020143>
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias - Diálogos Educativos Para La Transformación Social*, 1, 24–56.
- Miranda, R. (2021). *A Inclusão do Teatro como disciplina no currículo do 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa].
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13297/1/A_inclusa_o_do_teatro_como_disciplina_no_curriculo_do_2.o_ciclo_do_ensino_basico.pdf
- Moreira, C. (2017). *O Cinema chega às Escolas: a importância do Plano Nacional de Cinema*. 1, 156.
- Morin, Edgar; Bocchi, Gianluca; Ceruti, Mauro (1991). *Os Problemas do fim de Século*. (Editorial Notícias)
- Morin, Edgar. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. (Instituto Piaget)
- Morin, Edgar. (1998). *Sociologia: a sociologia do micros social ao macroplanetário*. (Publicações Europa-América)
- Moura, A. (2003). Desenho De Uma Pesquisa Passos De Uma Investigação-Ação. *Educação : Revista Do Centro de Educação UFSM*, 28(1), 09–32.
<https://doi.org/10.5902/198464444321>
- NOGUEIRA, F. (2012). *Formação cívica e formação de professores: limites e potencialidades* [Tese de Mestrado em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro].
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10590/5/fernanda_nogueira_tese1.pdf
- O que faz uma boa escola?* n.d.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania. Atividades integradoras para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV)
- Oz, A. (2007). *Contra o Fanatismo* (ASA Editor).
- Pavis, P. (1990). *Dicionário del Teatro. Dramaturgia, estética, semiologia* (Perspectiva).
- Pereira, P. (2019). The Frontiers of Tolerance. *Diálogos Com a Arte - Revista de Arte, Cultura e Educação*, Nº 8.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania*. (Artmed)
- Pinto, C. V. (2018). *Cinema de animação - Um breve olhar entre o lazer e a diversão: formação para quê?*
- Priberam. (2022). *ampliar*. <https://dicionario.priberam.org/ampliar>

- Ramos, N. (2001). Comunicação cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (p. 170).
- Raposo, A., Marques, H., André, C., Coelho, L. S., Colaço, S., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., & Uva, M. (2019). *A dimensão colaborativa da educação para o desenvolvimento : uma proposta de reflexão* (pp. 849–855). <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4954>
- Rapport, & Overing. (2014). Social and cultural anthropology: The key concepts. In *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*. <https://doi.org/10.4324/9781315766560>
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*.
- Roldão, M. do C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais*. 15.
- Sá-Carneiro. (1937). *Indícios de Oiro* (Edições «Presença»).
- Santos, B. dos. (2009). *Direitos humanos_o desafio da interculturalidade*.
- Serviço das Publicações. (2015). Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da Educação e Formação. *Jornal Oficial Da União Europeia, C117*, 25–35. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:PT:PDF>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Instituto Piaget).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (Livros Horizonte).
- Tylor. (1871). *Cultura Primitiva*.
- Vieira. (2016). Identidades, Interculturalidade e Educação: uma análise antropológica. *Artes de Educar, 1*, 164–181.
- Vieira, R. (2006). *ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL: A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA GLOCAL* Universidade. 1–15. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/513/1/IDENTIDADES%2C HISTÓRIAS DE VIDA E CULTURAS ESCOLARES%2C in II~1.pdf>
- Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção Psicopedagógica, 26(27)*, 21–36. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v26n27/04.pdf>

Legislação e Documentação oficial consultada

- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)
- Lei Constitucional nº 1/92 de 25-11-1992 (1992)
- Decreto-Lei n.º 301/93 de 31 de Agosto (1993)
- O Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação (1998)
- Plano Nacional das Artes (2019)
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017)

Carta das Comissões Nacionais para a UNESCO adotada na 20ª Conferência Geral (2016)

Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (2015)

Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI (2006)

Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2010)

Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2018)

Presidência do Conselho de Ministros (2018)

ANEXOS

Anexo I

Guião Entrevista dirigido a docentes de Cidadania e Desenvolvimento

Idade:

Género:

Docente de:

Anos de serviço:

Instituição e Data da formação no Ensino Superior:

Formação em Educação para a Cidadania: Qual?

Nº de vezes e respetivo ano em que lecionou Cidadania e Desenvolvimento?

1. Gostaria que me falasse sobre a relevância da Educação para a Cidadania em contexto escolar
2. Qual a sua relação com a componente curricular *Cidadania e Desenvolvimento* em termos de motivação?
(processo de seleção, papel na estratégia de escola)
3. Gostaria que me descrevesse 2 ações de que exemplifiquem como trabalhou o domínio da Interculturalidade em contexto de turma, nos últimos 2 anos.
4. Gostaria que descrevesse de que forma a prática artística esteve presente no seu curso de licenciatura?
5. Já recorreu a metodologias ativas e participativas e de co-construção em sala de aula, onde professor e aluno estão no mesmo patamar, valorizando mais o processo do que o resultado? Descreva uma dessas experiências.
6. É habitual recorrer a metodologias artísticas na sua prática pedagógica? Se sim, peço-lhe que descreva detalhadamente duas dessas atividades, no contexto de Cidadania e Desenvolvimento.
7. Já recorreu ao cinema como forma de abordar o domínio da interculturalidade? Descreva detalhadamente como o fez (título do filme, motivações para a sua escolha, práticas pedagógicas realizadas i. e, o que foi feito depois da visualização do filme, receptividade dos alunos.

AMPLIA interculturalidade



**O que pode a
Arte
na Escola
que queremos
e na
Cidadania que
esperamos**

14:00
A CARRINHA AMARELA
Associação de Ludotecas do Porto
+ oficina performativa

sessão pública de
REVOADA
de Eva Ângelo

com intervenções de
Álvaro Laborinho Lúcio (Jurista e Escritor)
La Saleta Coelho (Educadora, Investigadora e Ativista)
Pedro Pereira (Antropólogo, Professor)
Moderação: Sílvia Barbosa

16/12

15:00
17:00

sala 12 - ESE-IPVC



**Do cinema
à
prática***

que queremos
e na

9:00
UNE GIRAFE SOUS LA PLUIE
Pascale Hecquet
+ oficina performativa

14:00
A CARRINHA AMARELA
Associação de Ludotecas do Porto
+ oficina performativa

Realização e orientação: Sílvia Barbosa

Álvaro Laborinho Lúcio (Jurista e Escritor)
La Saleta Coelho (Educadora, Investigadora e Ativista)
Pedro Pereira (Antropólogo, Professor)

*p/ estudantes de Mestrado em Educação da ESE-IPVC

17/12

09:00
16:00

sala 11 - ESE-IPVC

AMPLIA

interculturalidade

CICLO DE CINEMA
16/17 de dezembro de 2021

na Escola Superior de Educação do IPVC

programa:

dia 16 de dezembro

*O que pode a Arte
na Escola que queremos
e
na Cidadania que esperamos*

15h00... 17h00
sala 12 - ESE-IPVC

exibição de REVOADA, de Eva Ângelo - sessão pública

SINOPSE

Este documentário resulta da vontade de partilhar e assim facilitar o acesso ao pensamento de Alvaro Laborinho Lúcio. Aqui, a forma como se diz, o que se diz, é mobilizadora da alma e potenciadora do agir. Deambulamos pelos caminhos da educação, da arte e da cidadania e percebemos que assistir ao exercício do pensamento, enquanto prática da inteligência e na sua dimensão poética, pode ajudar à transformação. Importa ir. Importa que lutemos por aquilo em que acreditamos e "que não nos apeemos cedo de mais". Importa que façamos os caminhos apesar das pedras e com as pedras. O rigor e o entusiasmo das convicções que aqui se apresentam são proporcionais à disponibilidade para reconhecer que outras podem ser melhores. Esta forma de dizer o mundo, de se referir a ele, de mudar de sítio aquilo que por hábito se instalou e deixou de nos interpelar, dá lugar ao espanto e assim torna visível e cria outras possibilidades, outras paisagens, reacendendo as perguntas, o pensamento e a ação.

intervensões de

Álvaro Laborinho Lúcio (Juiz Conselheiro e Escritor)
La Salette Coelho (Educadora, Investigadora e Ativista)
Pedro Pereira (Antropólogo e Professor)

moderação de Sílvia Barbosa

parcerias
institucio
_nais:



Gabinete de Estudos
para a Educação e
Desenvolvimento



Centro de Estudos
Regionais



CICLO DE CINEMA
16/17 de dezembro de 2021
na Escola Superior de Educação do IPVC

dia 17 de dezembro*

Do cinema à prática

9h00... 13h00

UNE GIRAFE SOUS LA PLUIE, de Pascale Hecquet
+ oficina performativa

SINOPSE

Em Djambali, toda a água que existe é usada para alimentar a luxuosa piscina do Sir Leão. Uma imprudente girafa arrisca-se a alterar a situação, mas o seu gesto tem pesadas consequências: ela é expulsa do seu país. Exilada, a girafa embarca para Mirzapolis, uma cidade do Norte exclusivamente habitada por cães.

14h00... 16h00

A CARRINHA AMARELA
+ oficina performativa

SINOPSE

Este filme experimental é uma abordagem à cultura cigana: as suas danças, músicas e festas. Conceção, realização e animação: crianças das oficinas ANILUPA da Associação de Ludotecas do Porto

sala 11 - ESE-IPVC

criação e orientação de Sílvia Barbosa

*exclusivo para estudantes de Mestrado em Educação da ESE-IPVC

parcerias
institucio
_nais:



Gabinete de Estudos
para a Educação e
Desenvolvimento



ANEXO V - Tabela de caracterização das Professoras Entrevistadas

Nome fictício	Idade	Género	Docente de	Anos de serviço	Instituição de Ensino Superior	Formação em Educação Artística	Formação em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania
Olinda	50	Feminino	Ciências Naturais	27	Instituto Politécnico de Bragança	Sim	Não
Célia	51	Feminino	Ciências Naturais	26	Instituto Politécnico de Bragança	Sim	Não
Rute	58	Feminino	História e Geografia de Portugal	33	Universidade Livre e Universidade Portucalense	Não	Não
Elsa	52	Feminino	Educação Musical	27	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Sim	Não

ANEXO VI - Tabela de caracterização das alunas participantes na Oficina Performativa a partir de *Une Girafe Sous la Pluie*

Idade	Data de ingresso no Ensino Superior	Género	Curso de mestrado de	Formação em Educação Artística	Formação em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania
22	2017	Feminino	1º Ciclo; Português e História 2º Cido	Sim, durante a licenciatura	
22	2017	Feminino	1º Ciclo; Português e História 2º Cido	Sim, durante a licenciatura ¹	Sim, durante a licenciatura ²
22	2017	Feminino	1º Ciclo; Português e História 2º Cido	Sim, durante a licenciatura	Sim, durante a licenciatura
24	2015	Feminino	1º Ciclo; Português e História 2º Cido	Sim, durante a licenciatura ³	Sim, durante a licenciatura
23	2016	Feminino	1º Ciclo; Matemática e Ciências 2º Cido	Sim, durante a licenciatura ⁴	Sim, durante a licenciatura

¹ Esta participante específica da formação académica em Educação para o Desenvolvimento e Cidadania: "Migrações, Alterações Climáticas e Equidade".

² Esta participante específica da formação académica em Educação Artística: "Peça "Fada Oriana", Música e Artes Plásticas".

³ Esta participante específica da formação académica em Educação Artística: "Música e Teatro".

⁴ Esta participante específica da formação académica em Educação Artística: "Música, expressões artísticas".

ANEXO VII - Nota de Imprensa de *amplia* - INTERCULTURALIDADE



AMPLIA interculturalidade

CICLO DE CINEMA
16/17 de dezembro de 2021

Escola Superior de Educação - IPVC

O ciclo de cinema **amplia - INTERCULTURALIDADE**, desenhado no âmbito do projeto de mestrado em Educação Artística, assume-se como um espaço de pensamento e ação, com o intuito de refletir sobre o lugar da educação artística na formação base dos futuros professores e professoras de Cidadania e Desenvolvimento, em particular no referente ao domínio da Interculturalidade.

amplia abre com uma sessão documental e uma conversa. REVOADA, de Eva Ângelo, será o ponto de partida para uma conversa que terá como intervenientes Álvaro Laborinho Lúcio, Pedro Pereira e La Salete Coelho. As intervenções estarão centradas n.º "O que pode a Arte na Escola que queremos e na Cidadania que esperamos". Um painel diverso, composto por pessoas de áreas diferentes, que se encontram enquanto pensadores e pensadoras da escola, da cidadania e das inquietações que estas podem provocar.

O segundo dia de **amplia** passa de um espaço de reflexão para um espaço de construção. Uma curta-metragem documental e outra de animação servem de mote para uma oficina performativa exploratória, seguindo uma metodologia ativa de co-criação e co-construção que terão como referência o caderno de exercícios de Augusto Boal*: "200 Exercícios e Jogos para o Ator e Não-Ator com Vontade de Dizer algo através do Teatro".

*Augusto Boal, seguindo a linha de pensamento de Paulo Freire, procurou a emancipação e a transformação social, assente na libertação dos oprimidos em relação aos opressores através do Teatro do Oprimido.

parcerias
institucionais:



ANEXO VIII - Solicitação de Apoio junto da Escola Básica e Secundária de PCR

Viana do castelo, 7 de setembro de 2021

Eu, Sílvia Maria Rodrigues Gouveia Barbosa, enquanto aluna do mestrado em Educação Artística pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar o apoio da Escola E B 2, 3 / Secundária de Paredes de Coura para desenvolver parte do meu estudo de investigação que procura explorar as possibilidades de diálogo entre a Educação Artística e da Educação para a Cidadania. Este trabalho de investigação tem como orientador o Professor Doutor Pedro Pereira. Assim, solicito colaboração para colocar em prática:

- Entrevistas a 5 professores de 2º Ciclo de Ensino Básico de Cidadania e Desenvolvimento (ou que tenham desempenhado estas funções nos últimos 2 anos);
- Possibilidade de observação de aulas de Cidadania e Desenvolvimento de alguns destes professores ou professoras, de acordo com o seu consentimento;
- Possibilidade de assistir ao Conselho Pedagógico com o intuito de conhecer a Estratégia Anual de Educação para a Cidadania.

Caso surja alguma questão, não hesite em contatar através de:

Sílvia Barbosa: silviagouveiabarbosa@gmail.com

Grata pela atenção,

Sílvia Maria Rodrigues Gouveia Barbosa

ANEXO IX - Inquérito pré oficina performativa a partir de “Une Girafe Sous la Pluie”

Curso de Mestrado em:

Data de Ingresso no Ensino Superior:

Idade:

Género:

Na sua formação superior teve formação em Educação para a Cidadania?

Na sua formação superior teve formação em Educação Artística?

1. Qual a pertinência da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania?

2. Qual a pertinência da Educação Artística?

3. Considera pertinente o uso do cinema no âmbito do domínio da interculturalidade, afeto à componente curricular Cidadania e Desenvolvimento?

4. Que práticas poderia implementar no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, após a visualização de um filme, com o objetivo de trabalhar o domínio da Interculturalidade?



INSTITUTO
interculturalidade

OBRIGADA!

CICLO DE CINEMA
16/17 de dezembro de 2021
11h e 13h15 - 14h30

ANEXO X - Inquérito pós oficina performativa a partir de “Une Girafe Sous la Pluie”

1. Como avalia a oficina *amplia* – INTERCULTURALIDADE?

BOA

RAZOÁVEL

MÁ

2. Na sua formação artísticas ao longo da formação académica, contatou com as teorias e práticas apresentadas em *amplia*?

Curtas-metragens: SIM

NÃO

Teatro: SIM

NÃO

3. De que forma considera pertinentes as teorias e práticas abordadas em *amplia*, no contexto do trabalho sobre o domínio da Interculturalidade?

4. De que forma sua perceção sobre o uso de metodologias artísticas no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento mudou?



AMPLIA
interculturalidade

OBRIGADA!

CICLO DE CINEMA
16/17 de dezembro de 2021
CICLO DE CINEMA 16/17

ANEXO XI - Tabela referente á Oficina Performativa a partir de *Une Girafe Sous La Pluie*

Hora <i>duração</i>	Jogo	Objetivo
9h30 (15')	<i>JOGO DOS NOMES</i>	Acolher as participantes; Promover o quebra-gelo;
9h45 (30')	<i>AQUECIMENTO MENTAL:</i> Teorias e Práticas Artísticas: Contato com Estética do Oprimido Árvore do teatro do Oprimido <i>AQUECIMENTO FÍSICO:</i> Da parte para o todo Espreguiçar Esticar e Soltar Isolar e Contaminar Equilíbrio	Facilitar o pensamento de Augusto Boal e do seu edifício Teatro do Oprimido; Promover o contato com alguns exercícios de aquecimento; Disponibilizar o corpo para o trabalho performativo;
10h15 (20')	<i>ABERTURA AO ESPAÇO E AO OUTRO:</i> Caminhada pelo espaço; Caminhada pelo espaço; Diferentes velocidades; Círculo equidistante; Jogo das bolas;	Promover a escuta ativa e disponibilização para a oficina;
10h25 (20')	<i>TEATRO IMAGEM</i>	Facilitar o contato com uma das técnicas do Teatro do Oprimido; Apresentar imagem, estétua a

		partir de: Carro / Teatro/ Poder / Relaxamento/ Perigo / Conforto / Inadaptação / Tensão / Pertença / Interculturalidade
10h45 (15')	<i>PALAVRAS SOLTAS</i> a partir de interculturalidade	Reunir palavras associadas a Interculturalidade; Conhecer as perceções sobre Interculturalidade
11h (25')	Visualização de Une Girafe Sous La Pluie; <i>PALAVRAS SOLTAS</i> a partir dos filmes	Recolher as primeiras impressões da curta-metragem visualizada
11h25 30'	<i>CONSTRUÇÃO DO PAINEL-DEBATE</i>	Propor um cruzamento entre ficção e realidade, através de notícias de jornal

ANEXO XII - Tabela referente à Oficina Performativa a partir de *Carrinha Amarela*

Hora duração	Jogo	Objetivo
14h00 (15')	<i>CARRINHA AMARELA</i>	Visualização de <i>Carrinha Amarela</i>
14h15 (45')	<i>PALAVRAS SOLTAS</i> <i>PERGUNTA À CURTA</i>	Reunir palavras associadas com o conteúdo visionado
15h00 (30')	<i>QUEM ÉS TU?</i>	Propor espaço de reconhecimento/conhecimento entre as estudantes
15h30	<i>PALAVRAS SOLTAS</i> <i>PERGUNTAS À OFICINA</i>	Avaliar a Oficina Performativa a partir de <i>Carrinha Amarela</i>