

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE BELAS-ARTES



## **DESIGN NA PEDAGOGIA**

### **Proposta de Modelo Transversal para Valorização da Cultura Local no Contexto Educativo**

Leonardo Rossetti de Melo

Dissertação

Mestrado em Design de Equipamento

Especialização em Estudos de Design

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Dâmaso Rodrigues

2018

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Leonardo Rossetti de Melo, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Design na Pedagogia: Proposta de Modelo Transversal para Valorização da Cultura Local no Contexto Educativo”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato



Lisboa, 16 de Fevereiro de 2018.

## RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é utilizar exemplos de interatividade de diversos setores dentro de um espaço geográfico para valorizar a cultura, identidade e memória local através de modelos e práticas orientados pelo design no contexto pedagógico formal e não-formal na formação de crianças e jovens que frequentam o Ensino Básico.

É proposto um exemplo de aplicação no qual se transferem competências do designer para outras áreas de atuação, desta maneira procurou-se estabelecer uma correspondência entre as fases identificadas nos processos e no método do *Duplo Diamante*, característica comum nos projetos de design, para então construir um modelo guiado pelo design que integre comunidade, escola e entidades, com vista potencializar os recursos disponíveis para proveito do ensino e questões pertinentes nas localidades.

São utilizados cinco exercícios práticos como caso de estudo, implementado-se o modelo desenvolvido no âmbito dos Estudos dos Design no contexto específico de Mação, ocasião em que foi selecionado o tema da latoaria como representante da paisagem cultural daquele recorte como elemento transversal que como a Arte é facilmente adaptável a qualquer outra disciplina, formando um conjunto de estratégias que possibilitam expandir o alcance do conhecimento e enriquecer o repertório cultural durante o processo de ensino.

Desta forma direcionamos a Educação a uma prática que não considera a aprendizagem restrita ao espaço escolar, mas deve propor a troca de experiências pautada da vivência local, seguindo um caminho heurístico onde a participação dos intervenientes é valorizada.

**Palavras-Chave:** Estudos de Design, Educação, Métodos de Design, Cultura Material, Identidade.

## ABSTRACT

The main goal of this work is to use examples of interactivity in different settings within a geographical space in order to highlight culture, identity and local memory through models and practices oriented by design, in both formal and informal pedagogical contexts, for the education of children and young adults attending school.

A potential application of the model is proposed herein, in which the competences of the designer are transferred to other areas of action, in order to establish a correlation between the phases identified in the process and the *Double Diamant* method implicit to the design project, thus leading to the construction of a model guided by a design incorporating community, school and institution to maximize the available resources thus furthering education and pertinent questions of each neighborhood.

Five practical exercises are used as study case, by implementing the model developed in the Design Studies context in the particular case of the Mação municipality; on this occasion, tinsmith was chosen as the representative element for the cultural landscape of the region, due to its transversal capacity which, like Art, is easily adaptable to any other discipline, creating a group of strategies that allow the expansion of knowledge and the enrichment of the cultural repertory during the educative process.

In this way, Education is directed towards a practice that does not restrict learning to the space of the school, but rather encourages the exchange of experiences based on local tradition, following an heuristic path where the participation of every intervenient is appreciated.

**Keywords:** Design Studies, Education, Design Methods, Material Culture, Identity

## AGRADECIMENTOS

Na construção deste trabalho muitos foram os momentos em que o apoio, compreensão e amizade dos que acompanham-me fizeram a diferença para que esta jornada chegasse ao destino.

À minha família que mesmo longe é meu suporte e meus valores, sem dúvidas, este trabalho e tudo que faço é para eles.

O meu incondicional respeito e gratidão à Prof<sup>a</sup>. Isabel Dâmaso pela dedicação, profissionalismo, compreensão e também por nunca abandonar a sensibilidade e esforço para fazer-me buscar o melhor possível. Não posso deixar de mencionar o Professor Mariano Piçarra que juntamente com o colega Tiago Jordão formaram a melhor equipa de trabalho e as melhores companhias de viagem, que por sinal, foram muitas.

Aos meus amigos por minhas ausências compreendidas e por suas presenças sempre desejadas, um brinde! Às ex-colegas, mas nunca esquecidas: Rita, Laura, Ama e Catarina, obrigado pela partilha durante a descoberta de ser designer.

Para meus amigos de além-mar e para minhas Sementes, em especial Lidiane pelas “chineladas” na hora certa.

E Babe por sempre ser a certeza, não importa como.

Obrigado a todos.

## ÍNDICE GERAL

Resumo

Abstract

Agradecimentos

Índice

Índice de Imagens

### I - ÍNDICE

<b>Estudos de Design</b> .....	8
<b>Escolha do Tema</b> .....	9
<b>Objetivo</b> .....	12
<b>Metodologia</b> .....	14
<b>Estrutura</b> .....	16

### II - PESQUISA

<b>1 - A Educação</b> .....	19
<b>1.2 - Problemas na Educação</b> .....	20
<b>1.2.1 - Sistema Rígido/ Uniforme</b> .....	20
<b>1.2.2 - Diferenças na Capacidade de Aprendizagem</b> .....	23
<b>1.2.3 - Relação Educativa</b> .....	26
<b>1.2.4 - Falta de Sentido na Educação</b> .....	27
<b>1.3 – Janelas</b> .....	29
<b>1.3.1 - Flexibilizar o Currículo</b> .....	30
<b>1.3.2 - Importância do Ensino das Artes</b> .....	33
<b>1.4 - Dificuldades e Perspectivas / Planos</b> .....	34
<b>1.5 - Metodologia / Aplicação</b> .....	35
<b>2 - Abertura à Colaborações</b> .....	38
<b>2.1 - Museus</b> .....	42
<b>2.1.1 - Modelo simbólico-social</b> .....	44
<b>2.1.2 - Exemplos</b> .....	46
<b>2.1.2.1 - Museus de Setúbal</b> .....	47
<b>2.1.2.2 - Clube de Arqueologia</b> .....	47
<b>2.2.1 – ITM</b> .....	51
<b>2.3 - Artistas</b> .....	56

2.3.1 - 10×10 .....	62
2.4 - Ofícios .....	63
2.4.1 - Cultura Material e Saber-Fazer .....	64
2.4.2 - Elo com a Comunidade.....	64
2.4.3 - Aprendizagem Pelo Ofício e Criatividade .....	66
2.4.4 - Manual x Intelectual.....	67
2.4.5 - Arte e Artesanato .....	69
2.4.6 - Projecto Tasa.....	71
3 - Reconhecimento Regional .....	72
3.1 - Novos Profissionais .....	73
3.2 - Comunicação e Símbolo .....	76
3.3 - Inovação - Material / Imaterial .....	79
3.4 - Produção e Consumo.....	83
4 - Design como processo .....	89
4.1 - Comparativa dos Exemplos de Parcerias.....	90
4.2 - Design Thinking.....	93
4.3 - A Importância do Design no Contexto Pedagógico .....	94
III - APLICAÇÃO DO MODELO	
5 - Estrutura das Atividades .....	97
5.1 - Preparação das Atividades .....	97
5.2 - Divisões, Fases e Tipos das Atividades .....	99
5.2.1 – Divisões.....	100
5.2.1.1 - Pré-Produção.....	101
5.2.1.2 - Produção .....	101
5.2.1.3 - Pós-Produção.....	101
5.2.2 – Fases .....	102
5.2.3 - Tipos.....	105
5.3 - Exemplos de Aplicação.....	105
5.3.1 - Pré-Produção.....	106
5.3.2 - Produção .....	111
5.3.3 - Pós-Produção.....	115
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS .....	120

<b>Bibliografia</b> .....	120
<b>Publicações Online</b> .....	123
<b>Webgrafia</b> .....	124
<b>Fontes iconográficas:</b> .....	126
<b>ANEXOS</b> .....	128



## Índice de imagens

Fig.01	23
Fig.02	31
Fig.03	31
Fig.04	32
Fig.05	38
Fig.06	46
Fig.07	53
Fig.08	54
Fig.09	55
Fig.10	64
Fig.11	71
Fig.12	88
Fig.13	89
Fig.14	92
Fig.15	94
Fig.16	95
Fig.17	98
Fig.18	102
Fig.19	102
Fig.20	106
Fig.21	108
Fig.22	109
Fig.23	109
Fig.24	111
Fig.25	112
Fig.26	113
Fig.27	113
Fig.28	114
Fig.29	115
Fig.30	116
Fig.31	117

## I - Introdução

### **Estudos de Design**

A especialidade dos Estudos de Design direciona-se para o entendimento da Cultura do Design e seus desdobramentos a fim de compreender e documentar os fenômenos presentes no cotidiano, bem como o uso das ferramentas dentro deste domínio para melhor entendimento das relações da produção material e cultural, orientada para a crítica e a construção de metodologias que auxiliem projetos curatoriais e editoriais tendo em vista a busca do sentido da nossa conexão com os objetos e costumes.

«Design studies represents a pluralistic approach to design, which also developed in the research into design methods that was taking place in Britain in the 1960s (...). This encouraged reflection by designers on their own practices, and it also attempted to establish a community of researchers who embraced design via principles, thoughts, values, and practices, as well as things, and who brought this design thinking to bear on the world. The concept was further enhanced in the United States with the establishment of the academic journal *Design Issues* in 1984, edited by Victor Margolin, at the University of Illinois, Chicago.»<sup>1</sup>

Neste aspecto, percebemos a relevância das ações metodológicas no âmbito dos Estudos do Design como sequências de intenções que auxiliam a implementação de teorias em sua correspondente prática, designando competências comuns dos designers num processo de transferência de aptidões para outro âmbito de intervenção. A transversalidade, é um recurso peculiar do espírito do designer, constatamos assim a sua capacidade de beneficiar outras áreas, enriquecendo tanto o campo científico através da criação de ferramentas de pesquisa, como nas intervenções através da criação tanto de sistemas inovadores, como produção orientada para enriquecimento cultural numa dimensão antropológica.

---

<sup>1</sup> Design studies: a reader / edited by Hazel Clark and David Brody. - Oxford : Berg, cop. 2009. - xiv, 572 p.2

### **Escolha do Tema**

Assim, a definição do tema do trabalho surgiu como uma vertente identificada a partir da pesquisa direcionada em um dos contextos dos Estudos de Design, que foi aplicada numa situação concreta local, valorizando aspectos da identidade cultural, que formula objetos de interesse através de um tratamento das informações com enfoque tanto na história, crítica e teoria presentes no design, que propõem um vínculo com a edificação da localidade em questão: Mação. Nesta conjuntura entendemos o concelho como um *construído*: social, económico, geográfico, etc., que ganhou sentido através das transições ao longo de sua história que podem ser identificados a partir de sua paisagem. Relacionamos todos estes pontos com a finalidade de encontrar algo que pudesse ter significado na estruturação da identidade local, percebemos assim a necessidade de elevar as alternativas que enriquecessem este recorte geográfico e pudessem contribuir com seu desenvolvimento tanto social como cultural.

Neste contexto, surge a intenção da proposta de um plano pedagógico complementar com intuito não apenas de aumentar a demanda cultural dentro do espaço escolar, mas de democratizar a cultura. Esta proposta apresenta intenções mais profundas em que se alimenta de conceitos de Dewey sobre seu julgamento sobre a Educação como fenómeno gerado pela sociedade para a sociedade. Neste ensejo, percebe-se na Educação a constituição de uma ferramenta social, uma vez que o homem, diferentemente de outros seres utiliza-se dela para transmissão do conhecimento, sob as mais variáveis formas de comunicação, como forma de sobrevivência. Desta maneira, em toda a sua teoria a Educação deve direcionar a uma prática, como edificação da aprendizagem não restrita ao ambiente escolar, porém pautada na vivência dos indivíduos e sua troca de experiências. Buscamos assim catalisadores neste processo que identificamos como um percurso heurístico, sustentado por uma experimentação orientada para as zonas de resistência, mas com intenções de capacitar os intervenientes neste processo de descoberta.

O método experimental na pedagogia por vezes entra em conflito com os métodos científicos no que conferem principalmente rigor, em partida à necessidade

pragmática que deteriora a observação pelo empírico. Dewey, mais uma vez estabelece a *Ação* como pilar da sua concepção de pedagogia, reconhecendo na prática a detentora do real saber, sublinhado pela experiência. O seu segundo princípio edifica-se na *Utilidade*, como legitimadora, apenas conferindo verdadeiro significado à aprendizagem se esta for útil para o indivíduo, em suma, sendo possível uma aplicação direta à vida. Valoriza por fim, a conexão entre a *Ação* e *Utilidade* que deveria estar sempre presente nas estruturas educativas como respostas aos problemas quotidianos.

Propomos desta maneira a valorização da arte como razão entre o que consideramos útil e o que consideramos agradável, não sendo apenas utilizada de forma racional, sobre todos os pontos de vista identificados como desenvolvimento cognitivo das crianças, mas despertando seu carácter lúdico e imaginativo. Assim, a Arte é facilmente adaptável a qualquer outra disciplina, formando um conjunto de estratégias que possibilitam expandir o alcance do conhecimento como enriquecer o repertório cultural durante o processo de ensino. As três dimensões reconhecidas estruturam-se em: estudos de trabalhos artísticos, contato com trabalhos artísticos e participação. Percebe-se que nestes três sentidos surgem possibilidades de interação com outros universos não semelhantes aos das artes.

«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 (...) Este método propõe-se também contextualizar a teoria através da aplicação prática das disciplinas artísticas. Para produzir efeitos, esta abordagem interdisciplinar exige mudanças nos métodos de ensino e na formação dos professores.»  
(UNESCO, 2006: 11)

Esta demanda propõe portanto o uso das metodologias do design como um modelo que possa ser replicado e adaptado a outras realidades, usando esta premissa entre transversalidade das artes e sua aplicação num contexto escolar, propomos um exemplo de aplicação no qual se transferem competências do designer a outras áreas de atuação ou mesmo de pesquisa que auxiliem o trabalho do professor na descoberta de

novos recursos dentro de sua área de atuação. Este objetivo propõe não apenas uma aplicação (com um exemplo de estudo), mas valoriza o caráter investigativo no campo da educação como proposta de valorização de caráter culturais com intuito de fortalecer a identidade e memória de determinadas localidades. Com estas intenções, verificadas suas potencialidades e contributos tanto dentro do objetivo principal que é fundado na Educação, como nos contributos vinculados nas melhorias do ensino e sua democratização. Neste sentido enxergamos o enriquecimento cultural relacionado com a vivência local e como estes direcionam-se como projetos sociais, construídos para a comunidade e com a participação da mesma, num processo que pretende vincular diferentes atores deste contexto e transformá-los em agentes nesta intervenção.

Acreditamos que a introdução de elementos presentes na cultura local sejam fatores determinantes neste processo de construção de personalidade e efetivam resultados mais abrangentes. Assim a utilização de objetos presentes no seu cotidiano remetem em diferentes eixos que facilitam o interagir e esta troca de informações. A familiaridade destrói os receios iniciais, abrindo campo para o significado, que passa de um acesso emocional oriundo de lembranças, partindo para uma construção mental simbólica que pode ser expandida para um significado coletivo, fazendo uso da palavra (através da história, do relato partilhado) e da aprendizagem através do gesto, para assim resultar na criação de um modelo interativo que consolide o significado dos artefactos que tenham ou tiveram importância para a cultura local.

Este resgate assume uma dimensão dentro da sociedade como uma nova reinterpretação de valores e entendimento cultural, diferente das “*trocas simbólicas*”<sup>2</sup>, sendo capaz de arcar com novo sentido e respeito, não impositivo configurado por gerações anteriores, pois os jovens não conhecem o sentido original de um símbolo, e não vêem nele senão a manifestação imediata, concreta e esvaziada que não mantém significação profunda, configurada numa cultura *pós-figurativa*<sup>3</sup>. Gerar confiança nos

---

<sup>2</sup> **Bakhtin** - sobre alternância de significados sobre um objeto consoante sua interação com indivíduos, que constroem um sentido pessoal, mas com a interação com outros promovem uma mudança de sentido ou consolidação do mesmo.

<sup>3</sup> Três tipos de culturas identificados por **Margaret Mead** (2002:94), configuradas, em resumo, na pós-figurativa, onde a cultura encontra-se estabelecida e é passada de geração para geração pelos adultos para

jovens é permitir que sejam mais seguros de suas escolhas como defensores do seu próprio futuro, auxiliando a construção dos seus próprios símbolos.

### **Objetivo**

O principal objetivo deste trabalho é propor um modelo transversal para valorização da cultura, identidade e memória local, através de métodos e práticas orientados pelo design no contexto pedagógico formal e não-formal de crianças e jovens que frequentam o Ensino Básico. Desta forma, para chegar nestes objetivos, procuramos reconhecer a importância de validar ações que potencializam esta construção e facilitam a busca dos elementos que possam contribuir neste processo. Entre as intervenções que destacamos, estão:

- Diversificar as propostas pedagógicas.
- Distinguir a relevância das parcerias.
- Identificar o contributo dos métodos de design durante o processo.
- Considerar a relevância na mescla de conteúdos práticos e teóricos reconhecidos nas artes e ofícios.
- Importância de incentivar a participação dos intervenientes na construção dos projetos.

Para alcançar estes objetivos, procurou-se montar uma estratégia por uma sequência de etapas e ações, posteriormente descritas:

- Procurou-se identificar ameaças e fraquezas no processo educativo.
- Identificar o potencial da aprendizagem integradora da teoria e prática presente no ensino das artes e dos ofícios.
- Apresentação de projetos/ exemplos selecionados com base na interação do ensino formal e não-formal.

---

as crianças; co-figurativa, que possibilita a aprendizagem lateral, onde crianças e jovens aprendem com outros jovens e crianças, adultos com outros adultos; e a pré-figurativa, nos quais os jovens assumem uma nova autoridade cultural.

- Procurou-se estabelecer uma correspondência entre as fases identificadas nos projetos e o método do *Duplo Diamante*, característico do processo de design.
- Construção de um modelo orientado pelo design que integre comunidade, escola e entidades, com vista a função da educação formal e não-formal.
- É apresentado um exemplo da aplicação deste modelo através do projeto desenvolvido no âmbito dos Estudos de Design no contexto específico de Mação.
- São propostos cinco exercícios práticos como exemplo a ser implementado do modelo, para os quais foi selecionado o tema da latoria como elemento transversal da paisagem cultural investigada.

Pretende-se enfatizar a relevância em diversificar as propostas pedagógicas para que estas atinjam um público de amplitude mais elevada. Nesta direção, os Estudos de Design representam um significativo fator neste processo, através da capacidade de interligar distintos campos de investigação e áreas de conhecimento, configurando desta forma a sua relevância na deteção de uma oportunidade para a intervenção do Design, seja por via das associações que emergem de campos como a geografia cultural, a antropologia ou a cultura material, ou ainda das tecnologias e suas ações metodológicas. Todo este plano é capaz de reconfigurar a consciência pedagógica, habilitando os intervenientes a assumirem uma postura de pesquisa e observação que seja comum ao método de trabalho de descoberta inerente ao designer.

Dentro do processo de descoberta é imprescindível a participação dos envolvidos para a construção da proposta que lhes faça sentido, que haja uma real representatividade e cuidado com os valores locais com respostas positivas à memória local como forma de apreciação às identidades embutidas no seio comunitário. O Património imaginário deve ser reconhecido como alicerce para o entendimento das comunidades sobre a produção cultural e como estes diferentes setores ao articularem-se

propõe uma retomada de consciência sobre estas zonas de resistência. O desenho de atividades relacionadas ao contexto regional sugere uma associação de tradições locais organizadas e comparadas aos princípios observados nas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire sobre novas perspectivas na aprendizagem pautadas na autonomia, na interação, na prática e na cidadania, configuradas na contextualização que represente a vida real dos alunos.

Pretendemos para tal, demonstrar a pertinência de introduzir o design na ação pedagógica e amplitude metodológica no contexto educativo, estando sub-representado como campo de exploração na abordagem. Ambicionamos com a utilização do caso de estudo com exemplo da latoaria, mostrar possibilidades de aplicação e como estas se relacionam com as estruturas curriculares e sejam capazes de interagir com as demais parcerias, enfatizando os recursos do design como linguagem comunicativa para alcançar a dimensão material.

A justificação da proposta do modelo visa como consequências dentro do plano curricular regional e flexibilizado:

- Respeito às tradições locais e ao patrimônio como herança a ser protegida para as gerações futuras;
- Sensibilidade estética e crítica em relação às produções culturais locais, valorizadas pelo reconhecimento da memória local;
- Enfatizar ações criativas da inovação no âmbito das produções e na resolução dos problemas das comunidades;
- Incentivar o nascimento de profissionais criativos através do ensino base experimental, com abordagem teórico-prática;
- Enfatizar a importância da aplicação de metodologias transversais comuns ao processo de design.
- 

### **Metodologia**

Sobre a metodologia utilizada é possível separá-la em dois momentos:

#### **Metodologia utilizada no campo dos Estudos de Design;**



Como foi referenciado anteriormente, o projecto nasceu de uma pesquisa orientada dentro da disciplina de Estudos de Design que partiu de uma proposta de um modelo de investigação que envolvesse a identificação de elementos ou temas pertinentes a uma localidade específica. Neste exemplo foi possível utilizar algumas das ferramentas dos Estudos de Design configuradas no trabalho de busca de *inputs* transversais desencadeadores de conteúdos que dão origem à formulação de conceitos orientadores que podem servir de ensaio para uma experiência curatorial.

Nesta oportunidade foi feito um levantamento bibliográfico sobre diferentes aspectos desta zona, para o que recorremos assim ao estudo da história e geografia, relacionando óticas da arqueologia, biodiversidade, relevo e atividades económicas, para em seguida realizar pesquisas de reconhecimento de campo para a identificação de novos elementos, sobretudo relacionados com a paisagem<sup>4</sup>. Neste trabalho foram considerados a interação com moradores, entrevistas e um pouco da vivência local, de modo a fornecerem pistas sobre as tradições da região reconhecidas nos ritos e festas, para além da gastronomia.

Ao ser definido o tema da latoaria, estreitamos a pesquisa para valorização dos portes estéticos, culturais e funcionais; ao passo que por intermédio de workshops e treinos, foi-se entendendo a atividade na prática. Transportamos desta forma todo o estudo e as atividades práticas para uma realidade material/ imaterial concisa no uso da tecnologia a ser explorada como resposta ao *briefing* e novas possibilidades na criação de produtos e da importância de transmitir o seu saber-fazer.

### **Metodologia de investigação nos modelos pedagógicos e métodos de design;**

O segundo momento foi a exploração do tema pela vertente pedagógica, para isso foi realizada uma pesquisa sobre os processos cognitivos presentes nas ações educativas e outra sobre os modelos pedagógicos existentes com o intuito de identificar

---

<sup>4</sup> «A paisagem cultural é formada por um grupo cultural a partir da paisagem natural. A Cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado.» (SAUR, 1998: 58).

as possibilidades de intervenções. Foram realizadas pesquisas em diferentes instituições e o levantamento de atividades associadas à educação não formal, um levantamento e seleção de diferentes projetos que representassem o parceria do qual, através de uma comparação com os processos comuns aos designs, buscamos elencar áreas que fossem transversais as metodologias do design. Algumas escolhas foram embasadas na pesquisa bibliográfica no que diz respeito aos processos de design e em exemplos de aplicação de design para então serem relacionados os temas sempre com foco no contributo do design como campo a ser explorado.

### **Estrutura**

Ao propor uma intervenção no sistema educativo, seja na implementação de novas pedagogias ou na introdução de metodologias que sirvam de ferramentas no processo de aprendizagem, é preciso que haja um modo reativo e preventivo de propostas que intencionam ajustes em problemas e situações previamente identificadas e que sejam capazes de verificar tendências para que estes sejam prematuramente amenizados.

Neste ensejo, o trabalho está dividido em cinco partes: a primeira dedicada exclusivamente à Educação, onde procura-se paulatinamente construir um cenário sobre algumas estruturas pedagógicas, resgatando a finalidade da educação, para em seguida elencar algumas deficiências e só então observar possibilidades de intervenções, sobretudo com a criação de redes de apoio (preferencialmente regionais) que envolvam ativamente a participação da comunidade e dos alunos dentro do contexto escolar. Procura-se validar esta proposta com a introdução de novos elementos e fortalecimento do Ensino das Artes, favorecendo a interdisciplinaridade junto ao trabalho prático por metodologias pautadas pela experimentação.

Para melhor definir estes tópicos, recorreremos à aplicação da Análise SWOT como ferramenta facilitadora dos principais pontos para utilização de uma estratégia de ação sobre o campo da educação, desta maneira podemos definir com mais clareza os elementos chave dentro deste processo. Temos assim uma avaliação interna

do ambiente, caracterizada pelas Forças e Fraquezas; para uma projeção externa representada pelas Oportunidades e Ameaças<sup>5</sup>. (ver anexo IV)

Dentro da estrutura do trabalho, identificamos as *Fraquezas* representadas em alguns problemas da educação: Sistema rígido e uniforme, as diferenças na capacidade de aprendizagem, a relação educativa e a defasagem da real finalidade da Educação como construção social. Ainda na avaliação interna, distinguimos como *Forças* a flexibilização do currículo e o Ensino das Artes. Passando para as explorações externas, as Ameaças equivalem às dificuldades de implementação de novas estruturas, sobretudo na complexidade de incrementar uma consciência do valor do ensino das artes juntamente com propostas que reforcem os valores regionais. Externamente também observamos as Oportunidades nos Métodos Heurísticos e nos Métodos de Pesquisa-ação, como propostas abertas que são capazes de alcançar soluções inovadoras e com resultados positivos, juntamente como incremento de ferramentas do design.

No segundo capítulo são expostos alguns exemplos de participações que agregam resultados positivos na relação educativa, sobretudo no aumento das possibilidades de intervenção e alternativas aos modelos formais da educação. Destacamos as possibilidades de interferência de instituições diversas e outros personagens que possam existir nestas localidades e contextos. Assim, colocamos os exemplos dos museus e sua mudança de paradigma em relação à Nova Museologia como um expandido da edificação e transportando a uma realidade dentro de um contexto ecológico, partindo da real utilidade destas instituições que já não servem mais como armazéns de preservação do espólio, são antes de tudo, fortes aliados na construção da herança destas zonas de resistência. Usamos dois exemplos dos serviços educativos que invocam a participação da comunidade e dos interessados na sua construção: O Museu de Setúbal e o seu trabalho regido por Ana Duarte, que se tornou referência de um trabalho utilizado em outras regiões. O segundo exemplo, o Clube de

---

<sup>5</sup> Definição da sigla SWOT: Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

Arqueologia, como abertura às novas ferramentas e Mídias que podem ser recorrentes em novas propostas pedagógicas.

Utilizamos exemplo de outras instituições como o ITM para demonstrar que o leque de opções nestas participações não envolve apenas interesses públicos, mas que podem ser direcionados em favor de serviços sociais e educativos decorrentes de interesses privados, de modo a não abstraírem seu benefício mútuo. Em sequência destes exemplos destacamos a introdução das figuras do artista e do artesão, como representantes de uma aplicação prática / criativa de maneira expandir as capacidades de aprendizagem.

Em sequência, no capítulo três, aborda-se as relações criativas e abstratas, sua importância no desenvolvimento cognitivo humano e seus contributos para o fortalecimento da cultura e memória local, potencializados com a interação entre comunicação e linguagem capazes de gerar símbolos que compõem mecanismos que promovem maior coesão social, objetivado na construção da própria comunidade e seu reconhecimento. Como consequência, são relacionados os objetivos pretendidos nas aplicações, como produção de conteúdo não apenas material, mas imaginário e como uma formação amparada nesses processos visam não somente o aumento da demanda cultural, há também a contribuição para a formação das esferas económicas e sociais, através do preparo do estudante no desenvolvimento de futuros profissionais e cidadãos.

No quarto capítulo é feita a análise dos exemplos de parcerias em comparação ao processo comum dos designers: o Duplo Diamante, identificando possíveis aberturas e vantagens na implementação da metodologia projectual em todas as fases de qualquer uma destas propostas.

Por fim, recorreremos à formulação das atividades, partindo da exploração de suas componentes, divisões e estruturas, para então através de exemplos, demonstrar como podem ser construídas e aplicadas, gerando um modelo replicável a outras regiões ou localidades. Usando a latoaria como exemplo, identificamos zonas de intervenções e interações dentro do currículo padrão garantindo a interlocução entre outras disciplinas, mantendo a relação dentro do contexto histórico e geográfico. Objetivamos o preparo e composição, assim com a localização e enquadramento dentro do processo.

## II - Pesquisa

### 1 - A Educação

É através da educação que se reconhece o desenvolvimento do ser humano. A educação age sobre a importância de fatores sociais no crescimento do indivíduo, os quais não dependem apenas de enfoques biológicos ou hereditários, mas também das relações interativas com outras pessoas, assim como da transmissão de valores, informações, recursos, técnicas e outros meios indispensáveis não apenas para sua sobrevivência, como para a sua evolução pessoal.

O acesso à educação é assegurado a todos, de acordo com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 10 de dezembro de 1948. Deste modo assegura-se a emancipação social, a igualdade de oportunidades, constituindo-se como uma ferramenta para o desenvolvimento tanto do indivíduo, como da sociedade. Porém segundo Piaget (1990), não basta somente assegurar a oportunidade de educação no aspecto cognitivo, mas também destacar as questões morais e sociais:

«Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, exactamente, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento das suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até à adaptação à vida social actual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo (...)» (PIAGET, 1990: 53)

É importante garantir não apenas a transmissão<sup>6</sup> do conhecimento,

---

<sup>6</sup> Permito neste trecho uma reflexão sobre o jogo de palavras e a substituição do termo habitualmente adotado *transmissão* por *transferência*; embora sinónimos, através de uma sutileza na interpretação autoriza a aquisição de um significado distinto: enquanto transmissão equivale à comunicação, propagação, entrega; a palavra transferência emprega valores que afetam sua constituição e sugere uma ação mais participativa, como mudança, troca, transição, etc. Uma ação de interação e/ou conexão entre indivíduos, lugares ou estados. Como estamos falando de interações sociais, é benéfico utilizar deste julgamento para assumir o papel da educação como sujeito na ligação entre seres e também no desenvolvimento humano e como resultante de determinantes pelo contexto histórico e social.

também é preciso que este conhecimento seja assimilado, assim como, esteja munido de objetivos mais relevantes, que não o ato de educar em si. A ação educativa deve permitir que o espírito reflexivo aflore e prepare o indivíduo para uma consciência crítica.

## **1.2 - Problemas na Educação**

Para iniciar um projeto que tenha como meta uma proposta de mudança na educação, no ensino comum e no Ensino das Artes é preciso, antes de tudo, verificar ou fazer levantamento de algumas necessidades e possíveis falhas. Averiguar aberturas onde seja possível encaixar um plano de ação coeso que possa suprir ou amenizar estas fraquezas. Faz-se também necessário redefinir os principais objetivos da ação educativa e enfatizar o seu verdadeiro papel na sociedade.

A educação deve não apenas formar um cidadão apto a desenvolver-se no contexto inserido, mas deve oferecer recursos para compreender sua participação neste, permitir sua adaptação sobre qualquer mudança e também ceder abertura para projeções que lhe conceda buscar mudanças ou apenas novas motivações. Estas necessidades trazem críticas aos sistemas educativos que dispomos, geralmente estruturados de acordo com o modo positivista traçado com objetivos que já não refletem as necessidades atuais.

### **1.2.1 - Sistema Rígido/ Uniforme**

Um sistema de ensino rígido, não é capaz de gerar respostas à velocidade que a sociedade necessita, o sistema deve ser munido de ferramentas de prevenção, sob a justificativa de adaptação a eventuais problemas que venham a surgir, até mesmo considerando novas profissões e instâncias que ainda não existem. As relações educativas, que segundo a definição:

«Conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afectivas identificáveis, que tem um desenvolvimento e vivem uma história. No ensino, a relação pedagógica estabelece-se por meio do trabalho escolar, definido por programas que contém objectivos explícitos, efectuado de acordo

com modalidades fixadas pelas instruções ou circulares oficiais, num meio arquitectural específico, segundo o ritual da utilização do tempo.» (POSTIC, 1990: 27)

Estas relações há muito estruturadas mantêm-se rígidas e com pouca margem de adaptação, conferem falhas, como as identificadas por vários autores, que fazem o insucesso de muitos educandos. O seu carácter lento, no que respeita às mudanças, não alcançam os ritmos que a sociedade atual está sujeita, quer seja por sua responsabilidade burocrática ou por sua necessidade de respeitar uma moral vigente. Isto não quer dizer que não existam esforços em captar recursos para o desenvolvimento de respostas a esta falhas, havendo uma exaustiva discussão desde meados do século passado sobre o real objetivo da escola. Alguns, considerados *marxistas*, cujo posicionamento é descrito como:

«Colocam as relações sociais introduzidas pela escola no conjunto de relações sociais existentes no seio de uma sociedade. Os homens entram em determinadas relações de produção cujo conjunto constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política que condiciona os processos da vida social, política e intelectual. O conjunto das relações sociais é todo definido, provido de um princípio fundamental. Ora o docente entra no circuito das relações de produção sem que seja consciente disto» (POSTIC, 1990: 30)

Estes, defendem que a escola é responsável pela manutenção das estruturas sociais e suas divisões (de classes) e que o seu objetivo de emancipação é desfocado pela estrutura institucional, que por sua vez é moldada pela sociedade à qual esta nova geração está subordinada, não promovendo uma diversidade que corresponda à realidade da vida coletiva, nem desafios futuros: não prepara os indivíduos para as eventuais mudanças, prepara os indivíduos apenas para corresponderem a uma posição adequada às normas do presente, como forma de manutenção de um sistema económico. (POSTIC, 1990: 31) inicia citando Althusser que defende, que por ocasião das técnicas e dos conhecimentos, aprendem-se na escola regras que regulam as relações sociais, segundo a divisão técnico-social do trabalho «regras da ordem estabelecida pela dominação de classe» para sustentar sua ideia que «De acordo com o posto que está definido aprendem-se - diz ele - as regras de conveniência a seguir: trata-se de ser submisso à ideologia dominante para operários e de adquirir a capacidade de manejar essa ideologia para os agentes da dominação».

Baudelot e Establet (1971) explicam por sua vez que esta divisão é firmada por duas tramas ou grandes grupos, separados como trabalho *manual* e *intellectual*; discussão esta, que vem desde a antiguidade clássica, uma disputa hierárquica de um sobre outro, de modo a justificar, por métodos científicos ou por meios de argumentos estas afirmações e por conseguinte, uma estrutura social, uniformizada tida como natural; validando suas diferenças e disparidades, como algo inevitável e quase indispensável para a manutenção das relações socioeconómicas. Estes argumentos perpetuam-se, não como imposições diretas e autoritárias, mas doutrinado de maneira implícita e mesmo que não intencional, conferindo poucas possibilidades de mudanças, quer em termos de transição de classe, quer de mobilidade social.

Nos modelos mais tradicionais encontrados hoje no país percebemos uma maior normalização e rigor nos métodos, onde cada disciplina isolada representa um item dentro de uma lista de metas a serem cumpridas; por sua vez cada disciplina possui um programa que delimita o conteúdo que deve ser abordado, nas quais percebemos então objetivos comuns a serem alcançados. Isto replica-se em moldes padronizados, tanto no que concerne os canais como os objetivos. Os métodos tentam obedecer a um padrão que desconsidera as diferenças culturais regionais e também as capacidades e ambições particulares; mais uma vez, a centralidade existente nos métodos de ensino, não reflete a realidade e particularidades de muitas localidades, quer sejam por seu isolamento geográfico ou por tradições muito marcadas.

Na Fig.02, propõe-se a representação *simplificada* do modelo vulgar de ensino, onde cada indivíduo ou grupo está numa posição de objeto dentro do esquema: são-lhe atribuídas metas que correspondem a um plano curricular fechado, e juntamente com estes, métodos pré-determinados numa disposição linear e quase sempre gradual. Considera-se sempre como bem sucedida a relação que cumpre, dentro de um cronograma, o maior número de metas; não sendo de maior relevância as perdas e desgastes existentes neste percurso.





Fig. 01 - Simplificação do Modelo de Ensino.

Não está aqui uma crítica sobre o conteúdo a ser ensinado, todo o conhecimento é válido e certamente existe uma gama de competências consideradas básicas que são um direito a todos reservadas; portanto igualar e potencializar o seu alcance é o verdadeiro debate. Existe aqui uma discussão sobre o direito pleno de todos nesta aquisição. Doutro ponto de vista, está o melhor aproveitamento tanto das capacidades individuais como dos próprios meios, acrescentando valor e maior flexibilidade.

### 1.2.2 - Diferenças na Capacidade de Aprendizagem

Medidas destinadas a proteger e assegurar o acesso de forma igualitária a todos, mesmo que sejam com boas intenções, acabam por limitar a capacidade individual. É indiscutível revogar o direito igualitário ao acesso à educação, bem como as metas a serem atingidas. A questão maior é tornar estas metas mais adaptáveis, *flexibilizar* os métodos educativos para que se aumente a área de alcance e o sucesso de aprendizagem dos educandos e se encontrem diferentes caminhos para o mesmo destino.

Embora haja muito investimento para que todos tenham acesso à educação, isto não basta para resolver as disparidades existentes: a formatação uniforme gera uma falta de adequação às diferentes realidades que averiguamos e não são suficientes para que se faça a “*justiça social*”. Entende-se que atender a esta demanda faz-se mais urgente, mas isto não desconsidera que possam existir alternativas que beneficiem diferentes inclinações. Como exemplo o ensino secundário que tem como objetivo preparar para o ingresso às universidades, desconsiderando as diversas trajetórias que cada indivíduo pode seguir, criando uma meta que não é de interesse para uma grande parcela que não tem como objetivo o acesso ao Ensino Superior.

«Trata-se pelo contrário, de diversificar o ensino do segundo grau na mesma proporção em que ele é generalizado, de maneira que o futuro trabalhador manual, o futuro camponês ou o futuro pequeno comerciante venha a encontrar, ao nível secundário, instrumentos tão úteis para seu trabalho ulterior quanto aqueles que o futuro técnico ou futuro intelectual possa encontrar, apesar de esses instrumentos serem bastante diferentes. É aqui que se coloca dois últimos dos três problemas apontados acima: conciliar a cultura geral com a especialização, bem como a formação completa do adolescente com suas próprias aptidões.» (PIAGET, 1990: 62)

Algumas destas críticas, colocam em causa a organização do ensino e a divisão das áreas de estudo, os modelos de interação entre os agentes educadores e centralidade do ensino. Piaget defende uma *revisão dos métodos e do espírito de todo ensino*, e para tal, vale-se não apenas de práticas de bom senso, mas da real aplicação dos métodos ativos e a aplicação de uma didática específica de cada ramo de ensino científico através «da utilização do conhecimentos psicológicos adquiridos acerca do desenvolvimento da criança e do adolescente e a do caráter *interdisciplinar* necessários nas iniciações, e isso em todos os níveis» (PIAGET, 1990: 26). Segue explicando que a divisão que utilizamos hoje ainda respeita uma visão preconceituosa positivista, com base na descrição de funcionalidades a partir de observações que podem ser entendidas como leis separadas, fixas e objetivas. Defende a reforma como uma maneira de multiplicar vocações das quais carece a sociedade atual.

Existe ainda uma tendência em chamar de aptidões o interesse que alguns alunos demonstram mais por algumas áreas científicas que por outras, o que não difere da sua capacidade de compreensão e assimilação, da mesma maneira há uma propensão em chamar de “*bons alunos*” aqueles que demonstram melhores resultados em determinadas disciplinas que outros. Excetuando os precoces e os que possuem atrasos realmente identificados, todos os indivíduos possuem a mesma predisposição em aprender, o que sugere que não seja culpa dos mesmos não incorporar os conteúdos dos diferentes campos e sim, uma falha no sistema em não permitir que diferentes modos de aprendizagem sejam inseridos, e também não haja uma adaptação ao tipo de ensino oferecido, ou mesmo, simplesmente porque não conquistam o seu interesse.

Ainda utilizando os argumentos de Piaget sobre o tema, o autor elucida

que crianças em sua fase pré-operatória (correspondente a 4-6 anos) possuem habilidades qualitativas e não tanto quantitativas, portanto não respondem, por exemplo, à capacidade de realizar operações reversíveis (somas, subtrações...), mas são munidas da capacidade de observação e variações funcionais de sentido único, identidades qualitativas que já podem ser uma iniciação ao ensino científico.

Manzini utiliza o exemplo do menino que joga com a bola, onde este pela repetição aprende a controlar força, velocidade e ritmo de a modo realizar a tarefa desejada; deste modo compreende princípios básicos das leis da física, sem mesmo saber da existência de tais. Realiza uma ação, observa, erra até conseguir confiança em realizar o movimento pretendido já à espera de um resultado ou até mesmo realizá-lo intuitivamente.

«Além disso, uma criança a brincar acumula outra forma de conhecimento, o da aparência da bola, das suas cores vivas, da sua elasticidade, do seu cheiro: o conjunto destas propriedades sobrepõe-se e está interligado à série de desempenho da bola, o resultado é gravado na memória da criança como uma única imagem, em que cheiro, cor, elasticidade e infância se combinam.» (MANZINI, 1986: 27)

Faz desta observação como complemento à sua justificativa de retratar o percurso do homem e sua história evolutiva sobre uma perspectiva do acúmulo progressivo de conhecimento que é adquirido e transpassado. É através da repetição e observação que se organizam conhecimentos que geram segurança e automatização do movimento, onde aprendem-se de modo natural as aplicações de uma realidade física “normal”. Estas relações criam um reconhecimento da realidade associadas a estas imagens que ajudam a perceber o meio. Segundo Ribeiro (1970: 98) «O homem para ser compreendido, precisa de colocar-se em seu ambiente natural; com plantas e outros animais, sofre a influência dele, sujeitando-se e reagindo». A tradição ecológica é a que se centra na interação entre os grupos humanos e o meio físico. Assim como o meio pode explicar as relações culturais, técnicas e produtivas; é provável que o homem tenha melhor capacidade de correlacionar de maneira mais produtiva as informações com as quais esteja mais familiarizado ou que o sistema de signos esteja menos codificado.

Passando este estudo a um plano mais alargado, percebemos neste exemplo da bola, uma versão reduzida da história e da evolução técnica do homem, que

aos poucos foi observando e intervindo na natureza de modo a fazer o acúmulo de conhecimento necessário para criar um “*sentido de realidade*”. Não podemos, no entanto, concluir que estas operações elementares geraram o sentido de matéria, mas gerou a possibilidade de adequação ao espaço e a noção de uma existência. Por esta razão, é importante situar as condições que desencadeiam as tradições ou costumes de um determinado lugar, garantindo as memórias embutidas, mesmo que estas não representem peças essenciais à sobrevivência local, mas apenas catalisadores que favoreçam uma unidade e coesão entre os indivíduos. A materialidade da existência, é uma organização do nosso ponto de vista particular (ou coletivo), numa estrutura cerebral que aprendeu organizar informações vindas do ambiente, dando a noção de uma *supervisão* que por vezes é percebida, porém não entendida, composta de associações de fatores que acabam *dissolvidos* como um conhecimento natural ou algo que sempre esteve lá.

### **1.2.3 - Relação Educativa**

A relação educativa também é um fator que precisa desenvolvido. Estruturada numa relação de autoridade, expressa na figura do professor como detentor do conhecimento, que por sua vez é subordinado a um sistema que não lhe permite uma adequação a diferentes contextos ou situações. Este elo acaba por enfraquecer o contributo que o aluno tem a oferecer, tanto como objeto de pesquisa e desenvolvimento do professor, como na sua própria estima e capacidade de aprendizado. Abertura para o diálogo faz-se necessário não apenas no âmbito educador-educando, como num diálogo que envolva a comunidade num sentido amplo, que envolva questões que estejam ao alcance de sua vivência

«Assim compreendida, a educação escolar impõe o desafio de professores e educandos para interagirem em condições concretas, percebendo-se sujeitos históricos que, refletindo sobre a sociedade, são capazes de transformá-la quando ela mesma parece desvinculada da finalidade de humanização. Isso, entre outras coisas, exige a seleção de conteúdos que sejam importantes para construção da identidade dos educandos e o reconhecimento de seu potencial de criação e de ação sobre o mundo» (MATTAR, 2010: 91)

Esta humanização consegue ser resumida pela capacidade de envolver a relação educativa com o contexto a que esteja inserida, como também criar um canal para a discussão dos problemas ali identificados e diminuir a formalidade estruturada e abrir espaço a adaptação de conteúdos que façam relação direta com os envolvidos. Significa levar a educação e os programas ao mundo real, ao mundo tangível, considerando situações que sejam comuns e cotidianas, capazes de criar motivações ou emoções que impliquem um melhor entendimento e interesse e que culminem em resultados mais assertivos na aprendizagem.

«Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões e pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.» (FREIRE, 1988: 83-84)

A função da educação perdeu o caráter de espontaneidade, tornando-se intencional, com metas a serem atingidas e com conteúdos que são organizados de modo cumprirem um programa que não está atento ou respeita o ritmo de cada criança. Está disposto a alcançar objetivos que não estão vinculados ao desenvolvimento do ser humano. Esta impessoalidade está criando seres que não são capazes de respostas alternativas aos novos obstáculos que surgem todos os dias, são automatizados ao processar respostas exatas às questões já definidas.<sup>7</sup>

#### **1.2.4 - Falta de Sentido na Educação**

O principal foco da educação tem sido desvirtuado por já não ter respostas às necessidades atuais; ter acesso à educação é um fator determinante tanto na emancipação pessoal, como social. Ao longo das décadas os esforços em expandir o acesso têm sido concretos e bem-sucedidos, porém é preciso verificar que apenas dar acesso não é suficiente para que de forma igualitária todos tenham um ensino de qualidade, bem como uma relação com a educação que lhe seja útil, por mais distintos que sejam os projetos de vida.

---

<sup>7</sup> **Martin Buber** em suas teorias descreve a perda de sentido da educação, baseia-se sempre numa lógica dialógica da relação educativa, seja no diálogo aluno-professor, seja no diálogo do ensino ao contexto e “tempos” em que está inserida.

Tornou-se mais urgente determinar uma gama de conhecimentos necessários (padronizados), que não dão espaço aos processos individuais e aos diferentes percursos que podem vir a ser identificados, mas apenas o cumprimento de propósitos pré-definidos. Isto pode acarretar alguns equívocos, como a falta de confiança por parte da criança, falta de percepção (uma vez que os conteúdos em muitos casos não fazem parte daquilo que lhe é comum) e como foi já dito, a falta de interesse.

«O desenvolvimento da criança é um desenvolvimento social, onde o ambiente à volta desempenha um papel mediador entre a criança e o universo material ou cultural (...) ela deve tomar consciência do seu modo de funcionamento mental e das estratégias que utiliza para resolver problemas. Além disso, deve ser capaz de compreender a relação entre uma situação nova e uma situação conhecida, para aplicar um procedimento aprendido, ou seja, operar uma transferência.» (POSTIC, 1990: 67)

Ainda segundo MATTAR (2010: 87):

«Sendo um ato de liberdade, o diálogo não pode resumir à relação eu-tu, centrada em uma perspectiva individual, desconsiderando-se a concretude do mundo. É necessário que a realidade sócio-histórica, na qual se inclui a cultura, seja considerada, o que equivale a dizer que a relação educadora deve ser mediada pela realidade e se voltar para sua transformação».

Mais do que interesse pessoal a educação deve assegurar os interesses sociais, formar um indivíduo e propiciar sua emancipação, não é desenvolver ângulos egoístas nem particulares, é veicular uma sensibilidade ao pensamento coletivo, sem perda da sua capacidade individual e de pensamento crítico, de volta, estes cidadãos podem contribuir para o desenvolvimento da sua própria localidade. Suchodolski diz que:

«Propunha que a contradição entre as duas pedagogias (essência e existência) fosse superada pelo surgimento de uma pedagogia comprometida com as questões sociais e dirigidas para o futuro. Ela seria responsável pela formação de um novo ser humano, o que só poderia ocorrer com a participação dos jovens no trabalho de criação de «um mundo humano que ofereça a cada homem condições de vida e de desenvolvimentos humanos». (MATTAR, 2010:89)

A educação deve guiar a criança de modo a que possa adaptar-se ao meio (em particular social) que destina-se a viver. Para justificar que a sociedade deve

antever tais situações. (POSTIC, 1990: 30) explica que «Durkheim<sup>8</sup>, para remediar esta situação, aceita a abertura da escola ao exterior e a constituição de uma comunidade no grupo-turma. O papel do professor é orientar o grupo, ajudá-lo a reconhecer a validade das regras de funcionamento e até ajudá-lo a elaborá-las».

É a partir desta citação que afirmamos os benefícios da abertura da escola a outras entidades e associações. Estes projetos são considerados mais como projetos sociais que visam através do desenvolvimento do indivíduo contributos coletivos; que a emancipação do cidadão não seja apenas definida como uma mais-valia pessoal ou como um modo de ascensão e libertação, mas venha, posteriormente revertido na sua contribuição ao crescimento comunitário. Postic (1990: 42) afirma: «não é possível nascer nenhum projeto educativo que não provenha de um projeto de sociedade». Estas intervenções nas estruturas de ensino devem ser projetos que façam parte de um esquema com vista a suprir deficiências encontradas localmente, buscando soluções para eventuais brechas. Porém o mais importante neste processo é a elucidação destas necessidades e seus objetivos: apenas será válida ou autêntica tal mudanças se a própria comunidade tiver consciência da importância destas alterações.

### **1.3 – Janelas**

Apresentados alguns dos problemas encontrados na estrutura do ensino atual, sem uma premissa apocalíptica ou pessimista, faz-se um levantamento de medidas e sugestões que fomentam a discussão destas questões de modo a que possam preencher as lacunas existentes. Estas medidas, aplicadas num programa pedagógico complementar aos sistemas de ensino existente pretende abrir a discussão e deixar sempre o campo livre às novas oportunidades e ideias que mais sejam aplicáveis a determinados contextos ou ocasiões, respeitando uma lógica tanto ética e moral, como a dignidade do ser humano.

Estas intervenções devem semear a interação de gerações em diferentes

---

<sup>8</sup> **Émile Durkheim (1858-1917)** - cientista social - defendeu a ideia que a sociedade é o conjunto de pensamentos individuais que atuam uns sobre os outros, construindo uma realidade representada pela fusão de consciências.

níveis; na ação educativa muitas vezes é apenas estabelecida pela conexão entre professor-aluno, o que não confere uma verdadeira amostra do modelo social, pesando sobre o professor uma carga de valores morais que não representam todas as esferas de uma sociedade. Mesmo que exista um investimento sobre a formação dos professores/educadores, é preciso aumentar a participação social, como contributos culturais e «estabelecer a entrada em comunicação o mais intensa, o mais viva possível entre diferentes gerações no seio de uma mesma sociedade».

### **1.3.1 - Flexibilizar o Currículo**

Flexibilizar os modelos de ensino ou currículos tem como objetivo principal despertar o interesse, propor mais interatividade e, sobretudo, maior reflexão sobre aquilo que é aprendido como também aquilo que vive-se. Estas intervenções visam uma abertura dos portões das escolas para uma real aplicação de conhecimento e exploração. Esta capacidade permite o cruzamento dos interlocutores não previstos, nem predeterminados, porém, seguramente, durante o processo de construção, cabe aos agentes delimitarem seus objetivos e após algumas experiências, determinar um plano mínimo de ações ou intervenções que já tenham demonstrado bons resultados.

Assim, a Fig.02, tenta demonstrar que cada uma das disciplinas, pode fazer parte de um plano maior, ou agrupadas em *temas*, onde haja maiores interligações e transversalidade, propiciando uma visão global do problema, simultaneamente chegar metas e objetivos não alcançados. A diferença mais evidente, são os canais ou métodos que oferecem maior flexibilidade e alternativas para os mesmos propósitos. E, por fim, o que se espera é que esta relação não tenha uma meta definitiva, que ao serem completadas, mesmo durante o percurso, possam despertar novas problematizações e até novos modos de serem cumpridas; espera-se uma continuidade, pelo gosto, pela curiosidade ou por outros projetos que possam derivar-se.



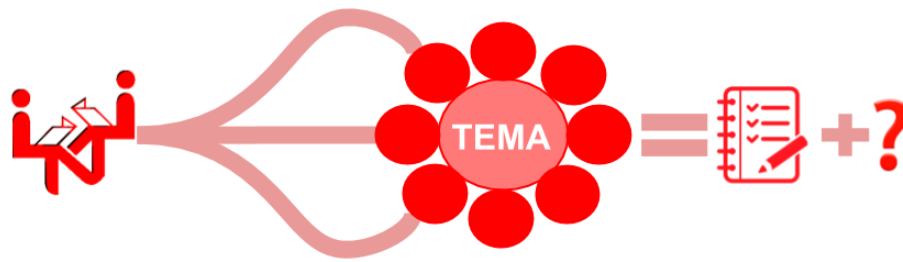


Fig. 02 - Modelo Flexível.

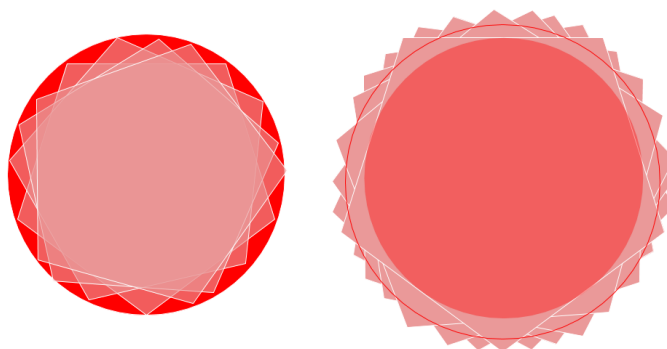
Outro objetivo deste tipo de ação é fornecer mais liberdade para os estudantes descobrirem e desenvolverem suas *aptidões pessoais*, dar-lhes autoconfiança sobre suas habilidades e menor receio de falhar ao tratar de assuntos ou áreas nas quais não sentem propensão ao aprendizado. Desta forma podem assimilar suas competências, ou aquilo que julgam ter maior talento, cruzando seus conhecimentos com os de outros e também verificando a real utilidade para os conteúdos aplicados, associando com outras disciplinas e permitindo elucidar fases não compreendidas ou lacunas não preenchidas.



Fig. 03 - Habilidade x Aproveitamento

Na Fig.03 há uma representação de dois momentos na relação aluno/currículo; das habilidades e capacidades de alunos em relação aos conteúdos ensinados. Considerando um ensino fixo e estruturado, especulamos no primeiro momento, um aluno que possua dificuldade com alguns conteúdos, desta maneira consideramos que este ao cumprir as metas, preencha o círculo, atinja em apenas alguns pontos do currículo, não existe uma plenitude, caracterizando uma *insuficiência* na sua aprendizagem. Enquanto outros que possam ter menos dificuldades, como no caso dois, vêm-se suas habilidades *desperdiçadas* quando não utilizadas pelos padrões curriculares.

Ao promover ações de maior interatividade entre alunos e entre as disciplinas, promovemos também melhor aproveitamento de suas qualidades individuais e conseqüentemente maior assimilação do conteúdo. Na Fig.04, com os mesmos exemplos da Fig.03, está simbolicamente representada como a interação entre alunos pode gerar maior aproveitamento na aprendizagem, fazendo que as áreas de desperdício sejam menores e mesmo que assimilação não seja plena de todos os conteúdos existam pontos de contactos (cores gradientes) que sugerem ao menos uma clareza sobre assuntos antes completamente ignorados.



*Fig. 04 –Melhor Aproveitamento.*

No segundo exemplo podemos perceber que ao explorar capacidades antes desperdiçadas dos alunos, pode-se expandir o conteúdo escolar, ou adicionar atividades que venham utilizar estas habilidades, gerando maior confiança e engajamento nestas questões e mesmo em outras que possam surgir ao longo percurso. Associamos a esta representação, uma capacidade de incluir todos os tipos de inteligências das quais já identificamos.

A razão da proposta destas atividades vem de encontro também com a necessidade de criar campo para os desafios que principalmente os futuros profissionais enfrentarão, onde prevê-se e em muitos casos já se observam requerida versatilidade que impõe uma capacidade de adaptação e sobretudo, a retirada de sua zona de conforto. A instabilidade econômica e cultural vigente, acelera esta exigência. A necessidade de formar *profissionais reflexivos* (referência a Schon) e pessoas com *mentalidade elástica* (Munari), vem de encontro com os desafios que estes enfrentarão, tanto no mercado de trabalho como em outros campos ao longo da vida.

Um dos mecanismos que auxiliam esta conexão é o ensino das artes,

reconhecido pelo Roteiro Para a Educação Artística «(...) o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade» para além de:

«(...) que a Educação Artística contribui para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidades pela importância que dá às estruturas flexíveis (tais como as matérias e os papéis situados no tempo), à importância para o educando (ligada de modo significativo à vida das crianças e ao seu ambiente social e cultural), e à cooperação entre os sistemas e recursos de aprendizagem formal e não formal» (Unesco, 2006: 20).

Este reconhecimento é valorizado não apenas como certificação do seu contributo como também consolidação do seu papel como indispensável tanto para desenvolvimento social, como cultural dos indivíduos.

### **1.3.2 - Importância do Ensino das Artes**

A maioria dos projetos tendem a demonstrar o valor económico associado ao valor cultural, de modo a cativar o apoio das entidades que representam as autoridades responsáveis pela estruturação do ensino. Verifica-se mais e não somente a necessidade em promover a demanda cultural como investir na educação artística como finalidade de cevar a autonomia dos alunos que seja reconhecido como um investimento social.

«As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana (...) A Educação Artística é também um meio à disposição das nações para a preparação dos recursos humanos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural. É essencial tirar o melhor partido desses recursos e desse capital se os países quiserem desenvolver indústrias e empresas culturais (criativas) fortes e sustentáveis. Tais indústrias têm potencial suficiente para desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento socioeconómico de muitos países menos

desenvolvidos.» (UNESCO, 2006: 07)

Não devemos focar apenas no que concerne à necessidade financeira ou econômica, embora esteja intrínseca ao desenvolvimento de qualquer região, mas é preciso focar em seu reconhecimento e legitimação como valores patrimoniais «A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e valores pessoais e coletivos, e contribuem para salvaguardar e promover a diversidade cultural. A Educação Artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração». (UNESCO, 2006: 08)

#### **1.4 - Dificuldades e Perspectivas / Planos**

Entre os muito obstáculos que impedem a implementação do ensino artístico ou sua ampliação, está a dificuldade em comover diferentes setores da sociedade da sua importância. Talvez, por sua associação à práticas voltadas ao lazer e lúdicas, estando estigmatizadas como não essenciais e secundárias, o que computa um grave prejuízo não apenas cultural, como econômico. A dificuldade em organizar as entidades governamentais sobre estas urgências, abrem uma ponte para a discussão sobre as possibilidades e insuficiências nas políticas públicas implementadas para suprir esta deficiência. (ESTEIREIRO, 2014: 22) faz uma observação sobre estes mesmo documento:

«(...) a necessidade de sensibilizar os decisores políticos para que: reconheçam o papel da educação artística na preparação das audiências; tenham em conta a importância do desenvolvimento de uma política de educação artística que articule as solidariedades entre comunidades, as instituições educativas e sociais e o mundo do trabalho; reconheçam que os projectos futuros deverão reproduzir as práticas de sucesso até agora implementadas; deem prioridade à necessidade de um reconhecimento mais profundo, por parte do público, das contribuições essenciais dada pela educação artística aos indivíduos e à sociedade.»

É preciso reforçar os valores regionais como uma ferramenta de proteção contra as influências externas ou mudanças que possam ocorrer. É verdade que a evolução faz parte do crescimento humano, e para existir uma evolução geralmente é necessário a quebra de um sistema; por este motivo é preciso criar mecanismos que

garantam uma versatilidade e facilidades nas adaptações e que estas não representam a extinção de valores ou identidades, possam trilhar caminhos e coexistir. Isto apenas é possível quando a consciência local possui suas raízes consistentes, em razão disso faz-se necessário a consolidação da *memória*.

«Nos últimos anos assistimos a uma “troca” de poder ou de influência das comunidades locais ou das nações para arena global (...) Ao nível político, esta questão tem sido debatida, sendo defendida a importância de espaços de resistências de identidade ao nível regional. A nossa abertura aos mercados culturais dominantes sem introdução de barreiras e sistemas de proteção tem contribuído aparentemente para destruir a cultura local. Neste contexto a educação, e de forma mais específica o currículo, deve ser um instrumento privilegiado de defesa da cultura local, de modo a valorizar estes perante os alunos.» (ESTEIREIRO, 2014: 63)

### **1.5 - Metodologia / Aplicação**

Encaramos atividades pedagógicas para além de exercícios complementares e jogos educativos, consideramos como métodos de pesquisa e análise do meio ao qual pretende-se intervir. Por esta razão não devem ser despropositadas e os resultados obtidos não devem ser abandonados; é necessário assumir uma personalidade investigativa que ofereça contributos posteriormente redirecionados aos interesses da comunidade, quer para resolver um problema imediato ou desenrolar uma consciência de grupo nos âmbitos político e cultural. Esta relação deve ser fortalecida pelo cuidado na escolha das metodologias, das ferramentas e registos que servirão de suporte na concessão destas atividades.

Para tal não utilizaremos uma metodologia específica, convém serem utilizados alguns princípios de vertentes de pesquisas que possam ser aplicadas em diferentes campos de atuação: educação, comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologias, militância política ou sindical etc. De certo modo, embora o foco seja a educação, num domínio global pretende-se tanger todos estes campos. Afigura mais adequada a linha de *pesquisa-ação*, que embora não seja determinante, é capaz de alcançar diferentes âmbitos de metodologias e atividades. Pesquisa-ação segundo a definição:

«Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (...) Os valores vigentes em cada sociedade e em cada setor de atuação alteram sensivelmente o teor da proposta da pesquisa-ação.» (THIOLENT, 1988: 14)

A partir desta definição é possível julgar esta vertente como possuidora de diferentes formas de ação para uma análise social, que não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Neste tipo de pesquisa a participação das pessoas implicadas é indispensável. Ainda segundo o autor:

«Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados». (THIOLENT, 1988: 16)

Seguramente não devemos arrostar este processo como pura pesquisa e análise, devemos encarar como uma ação de construção, objetivada por uma finalidade (no caso, ensino e possíveis melhoras na sua qualidade), com a identificação de outros problemas que tenham relação com os envolvidos. A escolha da linguagem e o alcance das intervenções devem ser relativizadas de acordo com os contextos e das situações identificadas. Neste patamar faz-se importante a abertura para outros profissionais e agentes que possam fazer uma ponte entre os assuntos e outras hipóteses que venham a surgir neste percurso. Abertura por exemplo, aos designers para escolher os processos, linguagens e outros recursos no estudo e difusão da *cultura material*, como eventuais intervenções em divulgações e no proveito de técnicas, na interação de artistas no incentivo às expressões culturais e tradições.

Neste campo de análise e investigação a participação dos envolvidos não corresponde somente a cobaias ou a uma conexão passiva. Trata-se de formas de experimentação nas quais os indivíduos ou grupos mudam alguns fatores da situação

pelas ações que decidam aplicar, para além de parte das ações geradas serem divulgadas e difundidas no meio comunitário.

Em sequência a uma estrutura de pesquisa, fora da retórica, os *Métodos Heurísticos*, comumente utilizados na educação utilizam a resolução de problemas como ferramenta através de processos mentais, utilizando recursos de conhecimento prévio tanto de professores como alunos, dentro de um processo interativo para a construção de um conhecimento através interação da teoria com o “problema”, se beneficia da produção antes, durante e depois das atividade proposta; uma relação sobre o uso do conhecimento prévio, o que se constrói e toda informação encontrada. Sua formatação linear, faseada em cinco propostas: identificar, definir, explorar, antecipar e alcançar<sup>9</sup> (BRANSFORD; STEIN, 1993: 20). Dentro desta camada de descobertas, que não compreendemos como uma experimentação original ou de surgimento espontâneo, percebe-se a importância de captar, o conhecimento prévio sobre determinados assuntos ou questões para que os mesmos ofereçam as respostas necessárias. Neste ensejo oferecemos uma mescla das fases dos Métodos Heurísticos, utilizados em sala de aula com alunos, com a metodologia projetual utilizada por designers. Esta abordagem, verifica uma adequação aos recursos locais, para o desenvolver de soluções que sejam trabalhadas nestes contextos, em conjunto com outras entidades para obtenção de resultados, como exemplo, da metodologia de Munari, *Receita de Arroz Verde*, que consiste em uma série de operações que seguem uma lógica que utilizam experiências ou conhecimento prévio, ou a capacidade de angariá-los, poupando esforço e assegurando melhor repercussão. Com este tipo de abordagem, pretende-se não somente definir os problemas identificados mas coordená-los com um modo prático, passar da implementação no plano micro (aluno + problema), para um plano macro (escola + ensino) como a própria construção do sentido na relação educativa.

---

<sup>9</sup> Lograr - no original “*look back and learn*”, consiste em aprender com experiência, validar os resultados.



Fig. 05 - Integração das fases do Método Heurístico, dentro da “Receita de Arroz Verde” de Munari.

## 2 - Abertura à Colaborações

Dentro das propostas que efetivam melhorar o ensino e fazê-lo um serviço voltado à intervenções na própria comunidade, está o estreitamento das relações entre outras entidades e setores que coexistam no mesmo sistema e região que possam conectar-se de maneira a gerar contributos mútuos e que sejam revertidos em ações fortalecedoras da cultura local, como o desenvolvimento ligado a setores econômicos. Este novo modo de ver a escola, a partir desta “crise escolar” alinhada ao *desencanto* dos agentes educadores, (ESTAÇO, 2001), afirma que a *territorialização* da educação pode ser a mola impulsionadora de projetos inovadores, que assegure autonomia das escolas e permitam ações mais diretas. Ao promover tais intervenções, pretende-se estimular uma mudança social, embora a autora se posicione «(...) a *mudança social* é uma expressão vaga, pouco precisa e de uso complexo e difícil. Daí as tentativas da sua operacionalização através da distinção das mudanças segundo escalões da realidade social que afectam (nível da organização social, nível dos comportamentos (...))» (ESTAÇO, 2001: 20) entende-se que não se espera uma mudança profunda, nenhuma revolução, mas a “democracia escolar” que possa efetivamente causar uma mudança



social que pretende a equidade, capaz de gerar novos modos de repensar a Educação e seu verdadeiro valor junto a um pensamento direcionado às questões locais e uma visão mais significativa sobre a proteção patrimonial.

Em buscas destes caminhos, a Escola como «Instituição primordialmente instada a encontrar as respostas educativas para problemas sociais actuais» mas que «Na óptica do partenariado educativo, a escola não as pode encontrar sozinha» (CANÁRIO, 1995: 152) demonstra que mesmo que antes a Escola fosse vista como o motor que move estas iniciativas, da partida ao fim, entende-se hoje que ainda exista esta imponência, porém a mudança, concerne a sua total responsabilidade, não sendo um caminho solitário:

«Pensamos ser legítimo concluir que o partenariado educativo, enquanto projecto de educação e de sociedade, inscreve-se num movimento de renovação das formas de participação dos cidadãos na vida social e constitui-se como prática social inovadora com crescente importância nas sociedades contemporâneas» (ESTAÇO, 2001: 28)

Com o objetivo que configura o entendimento mais espacial da escola, não apenas caracterizado por sua projeção física e sim, como um aglomerado de valores que representem este espaço, que carreguem sua representatividade, sua memória e identidade. Ao considerar-se o sistema local como um *construído* - e não um dado espacial, que pode ser definido de acordo com a pluralidade de visões (histórica, econômica, cultural.) e que nele o espaço educativo «se estrutura a partir das inter-relações que os vários estabelecimentos de ensino e de formação instituem entre si e com as restantes instituições inscritas neste espaço» (CABRITO et. al, 1995: 29)

«Configurando uma nova lógica de inscrição espacial das políticas educativas, os *territórios educativos* materializam a expressão conceptual de *políticas educativas integradas* a nível local e dão-lhe pertinência ao desenvolverem processos de globalização da acção educativa num *espaço de integração* de diferentes parceiros, fortes e autónomos, a nível local (escolas, associações locais, autarquias, bibliotecas, etc)» (ESTAÇO 2001: 55)

A construção de uma rede educativa centrada na escola, mas que integre outros ramos e atividades da localidade permite formular estratégias que configuram benefícios mútuos, sem desvanecer o objetivo principal centrado na educação e ainda promover a conscientização sobre intervenções e o benefício social/ local; sendo

necessário o traçado de um plano de metas que não desvirtue a integração e que seja resultado de um estudo sobre aquela população. Segundo (RIBEIRO, 1970: 263), chama-se especialmente a atenção para o cuidado e minúcia com que é necessário estudar a população, os seus hábitos, as suas virtudes e defeitos, as suas necessidades e desejos, sem o conhecimento dos quais é impossível e não lícito aplicar-lhe fórmulas para melhorar seu nível de vida. Caracterizadas como *unidades sentimentais* (RIBEIRO, 1970: 315), é importante manter explícitas tais características como meio agregador e sentimento comum de identificação. Ao semear nos indivíduos este sentido de importância, estamos assegurando a proteção destes valores, fortalecendo as localidades sobre as mudanças que podem ocorrer.

Tais mudanças são inevitáveis, portanto estas medidas esperam conciliar o ritmo das transformações às capacidades de adaptação que são exigidas das comunidades, para que seus efeitos não sejam nocivos, mas que possam servir como embrião de novas alternativas para o desenvolvimento de certas localidades. Para tal (ESTAÇO, 2001: 53) sugere a prática de estratégias para fortalecer estas relações e criar um sistema <sup>10</sup>, que possibilite a *construção de sentido*, alargada para uma responsabilidade social e participação democrática, a conscientização sobre o verdadeiro papel e formação de indivíduos responsáveis, participativos e autônomos. “A *valorização do local*” unindo a intervenção ao nível de um território;

«(...) a *endogeneidade*, que se traduz numa valorização e rendibilização dos próprios recursos, desenvolvidas através de processos de aprendizagem criativos de uma *outra* forma de os gerir; e o valor atribuído à *participação dos actores locais* considerando-se esta o garante da mobilização dos conhecimentos e das competências locais, da eficácia e da pertinência dos processos e da responsabilização coletiva.» (ESTAÇO, 2001: 53)

---

<sup>10</sup> ESTAÇO, 2001: 12. Estabelece os objetivos estratégicos:

- fazer do sistema educativo um sistemas de escolas e de cada escola um elo a um sistema local de formação, no sentido de:
- colocar a escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa a todos níveis;
- territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais;
- desenvolver os níveis de autonomia das escolas;
- privilegiar as funções de acompanhamento de apoio técnico às escolas; designadamente no âmbito do ensino básico”.

No fundo, o que se espera é uma mudança sobre o entendimento estrutural da escola, passando de uma estrutura de *heterogeneidade* para uma estrutura de *pluralidade*. Neste senso também promove-se uma reestruturação com objetivos como uma lógica qualitativa e não quantitativa, assim a dita “*abertura pedagógica*” para o surgimento de “*pontes*” com elos vindouros, não apenas condicionado ao espaço e tempo da escola, entendido como uma ligação a um espaço social, com vínculos que permaneçam mesmo com o cumprimento do tempo estabelecido. Nesta adenda, podemos estabelecer curtos e longos ciclos: no primeiro configurando o ciclo diário, produzindo um diálogo com aquilo que se aprende com aquilo que se vive, enfim, o término da aula, configurado pelo fim do horário estabelecido, encontra uma continuidade na aprendizagem, uma constatação pela vivência local. Já o ciclo longo permite que após cumprir os anos escolares, o jovem ou adulto possa ainda fazer parte da existência escolar, usando suas capacidades para projetos estimulados pela mesma, um diálogo ativo e continuado.

Espera-se a construção lógica sobre o significado do território, uma sobreposição de *layers* que configurem o entendimento do modo que uma localidade foi construída, verificando que sua superfície, embora mais visível, seja apenas uma pele sobre todas as transformações passadas, como um acúmulo de histórias, fatos e períodos; permitindo assim, a organização de ideias sobre diversos fatores como naturais, culturais, políticos, sociais etc.

Alargando e juntando os conceitos de eco-escola<sup>11</sup> e eco-museu<sup>12</sup>,

---

<sup>11</sup> Eco-Escolas [em linha]. 2017 [acesso em 16-02-2018]

<sup>12</sup> Jean Clair (1976) explica “*O que o Eco-museu postula, mais do que uma participação do público, é uma cooperação dos habitantes.*” e Bianca Wild (2010) “O Ecomuseu, em sua multiplicidade comunitária constitui-se de uma comunidade e um objetivo: o desenvolvimento desta comunidade.” Assim entendemos o ecomuseu como espaço de uma memória ativa dentro da *Nova Museologia*, preocupa-se com o diálogo entre o público e o Museu através da mudança de algumas perspectivas com relação a museologia tradicional (exemplo dado por Varine sobre as trocas de coleção por patrimônio, público por comunidade e edifício por território).

visando não somente o entendimento de sustentabilidade e preocupação ambiental; com a construção de seu próprio imaginário e a mudança de paradigmas, criando tanto um sentido de unidade como um sentido de pertencimento. Esta troca de valores, determina um diálogo significativamente mais coeso, permite ainda assumir responsabilidades e escolhas ao mesmo tempo que tornam acessíveis temas que sejam mais agradáveis (de acordo com gostos pessoais) aos envolvidos, estimula, desta forma, maior interesse e cumplicidade. Esta aproximação com temas relacionados à sua esfera de vivência, serve como veículo para cruzar determinadas barreiras, transpor muros e estimular a participação que rompa com a passividade existente dentro dos modos educativos que dispomos neste momento. Há também a possibilidade de associar meios tecnológicos e novas metodologias que já se utilizem desses recursos modernos ou quer apenas diferenciados, ou novas Mídias; como o exemplo da SAI (Sala de Aula Invertida)<sup>13</sup>, na mesma proporção em que é possível voltar ao tempo e buscar técnicas tanto tradicionais como até obsoletas que possam garantir os propósitos.

## 2.1 - Museus

Os museus representam fortes aliados para a Escola, associados à educação formal com educação não-formal, oferecem grande potencial para o alcance dos objetivos no qual destina-se este trabalho. Agrega-se também a hipótese da consolidação da educação informal, garantida pela valorização das tradições culturais de um determinado espaço. Em contrapartida os museus também buscam atrair maior público e criar laços pósteros; o público escolar representa uma importante associação, encontramos a possibilidade de interesse recíproco. Estabelecem sua execução que «têm uma especialização cada vez maior em áreas de educação, assegurando a relação estratégica importante com os públicos escolares, que constituem um tipo de público

---

<sup>13</sup> Sala de Aula Invertida "*flipped classroom*" divulgada e difundida por **Jon Bergmann** que por uma década trabalha em projetos que exploram este conceito que consiste fazer os alunos estudarem os conteúdos curriculares em suas casas e posteriormente reunir-se com professores e outros alunos para discutir e fazer exercícios, para além tirar dúvidas, etc. Prover aulas menos expositivas e com maior participação dos alunos. Utiliza-se em grande parte de novos recursos tecnológicos, como aplicações, videoaulas para possibilitar uma interação mais dinâmica dos alunos com o conteúdo que é ensinado.

muito relevante dentro dos vários tipos de público destinatários de acções educativas» (PASTOR, 2004 citado por ANTAS, 1999). Mas isto também implica na resolução de alguns problemas dentro deste campo, a maneira que estas intervenções são estruturadas podem ou não garantir a plena realização dos objetivos. Entre alguns desafios:

«O desafio didáctico dos museus de arqueologia [a exemplo] consiste em transformar as antigas práticas de colecionismo, subjacente na criação de alguns destes museus, para uma dimensão em que os vestígios arqueológicos, elevados à categoria de Património, sejam considerados com herança a partir do momento, em que o museu os consiga comunicar de forma que a comunidade que os aproprie como seus.» (BRUNO, 1997: 2000)

A própria definição de Educação Patrimonial, geralmente associada ao Serviço Educativo de cada instituição, oferece uma ampla variação de significados e objetivos, que vão de encontro com as propostas que cada museu se destina. Estas metas também são matérias difusas e em constante evolução e cada museu, dentro de sua especificidade, procura alimentar suas necessidades e simultaneamente tenta oferecer um serviço que seja bem recebido à comunidade.

«O campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território em litígio, aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo nesse território. Toda tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação de diferenças. Conclusão: a denominada educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora.» (CHAGAS, 2004: 144-145)

Os serviços educativos dos museus geralmente são formatados com representações na nova museologia<sup>14</sup>, que promove novas funções aos museus e novas

---

<sup>14</sup> Este que vem a ser mais um “movimento” que eclodiu em diferentes locais no fim dos anos 60 sobre interesses distintos; em geral expunham o desagrado com a estrutura existente sobre a disposição dos Museus, tanto a vertente francesa contra à “instituição burguesa”, como os Estados Unidos movimentavam-se contra a arte e os museus, promovendo o ideal de novos espaços e novas possibilidades de exposições e utilização do espólio, quase como um movimento “anti-museu”. Estes exemplos, mais outros movimentos sociais junto ao contexto político e económico impulsionaram o questionamento das próprias instituições sobre seu verdadeiro papel e valor. Como não foi composto por um movimento unificado, não existiu nenhuma linha comum de pensamento e as vertentes francófona e anglo-saxónica apenas foram organizadas (ou reconhecidas) nos anos 80 e que Duarte (2013) explica a

qualidades expositivas em alternativa à imagem pré-concebida a qual estas instituições estão sujeitas, buscam a renovação da realidade museológica e reafirmação do seu papel como transmissor de conhecimento, para assim proteger seu patrimônio.

«Para se promover uma verdadeira educação patrimonial é necessário começar pela base da formação da sociedade que é a escola. Neste sentido, é necessário aproximar as instituições de educação formal que fazem parte do sistema de ensino (escolas e universidades), das que promovem educação não-formal (museus, associações científicas) e educação informal, para que essa consciencialização e valorização patrimonial seja um valor intrínseco que passe de geração em geração como um verdadeiro legado». (ANTAS, 2013: 81-82)

Verificamos neste caminho interesses em comum, mas o que impede o total acordo destas partes para desenvolver projetos? Por que é tão difícil construir estas pontes? O autor ainda organiza em seu trabalho o que chama de “Boas práticas educativas em museus” (ANTAS, 1999: 67), uma espécie de guia e métodos para a construção de atividades a serem implementadas pelos museus. (ver anexo II)

### **2.1.1 - Modelo simbólico-social**

Dentro dos modelos expostos pelo autor (ver anexo III), destacamos como interessante para o projeto o modelo simbólico-social, que possui como características a educação como forma de construção individual e coletiva do património que utiliza teorias cognitivistas que permitem aprendizagens significativas e potencia a compreensão integral do património utilizando a didática do património, que proporcionam uma participação ativa dos intervenientes e não apenas direcionada as jovens e crianças. Acarreta uma lógica de *investiga-ção*, sempre com uma interlocução comunitária, fazendo destes espaços museológicos espelhos da comunidade. Assim, a sociomuseologia é um campo teórico e prático em que a (re)valorização do património arqueológico é um dos resultados do envolvimento da própria sociedade. A sociomuseologia vem, portanto transmitir uma nova forma de perspectivar a museologia na sociedade. Este interesse encontra-se em discussão e difusão através da criação de

---

“larga abrangência teórica e metodológica (...) mas cujos desenvolvimentos posteriores aconselham a olhá-los como sobrepostos e compondo um único movimento renovador.”

cursos específicos e práticas:

«Que resulta em particular do desenvolvimento de iniciativas museológicas, que um pouco por todo país têm aparecido no âmbito da acção das autarquias e das mais diversas associações e instituições culturais. Trata-se de museus locais, que pela sua prática de projectos, se tem afirmado como instituições inovadoras, com uma área de intervenção diferente da museologia tradicional e onde revela uma maior ligação ao meio onde estão inseridos.» (MOUTINHO, 1989: 147)

Esta vertente, ainda segundo Moutinho, reconduz o museu à sociedade como reafirmação de sua identidade e por consequência reafirma o sentido do museu. Este reconhecimento promete proteger o museu e concomitantemente traz vantagens à sociedade. Única ressalva deste meio é a possibilidade de dar origem a leituras mais radicais, potenciando o regionalismo, nacionalismo e territorialismo (ANTAS, 2013: 83), porém podem muito bem serem precavidas, estimulando o conhecimento através da diversidade, se estabelecendo uma ligação com outras regiões e fatos históricos, gerando uma relação de causa/consequência que não deixe aberturas para pensamentos pré-concebidos.

O interesse em fazer crescer o público consumidor de cultura e de bens culturais, não está nivelado com o interesse que qualquer outra entidade tem em vender seus produtos, a prioridade é fazer estes públicos tomarem consciência de sua herança, capacitando este património enquanto a comunidade o pode fruir.

«A memória colectiva de uma determinada população estende-se aos territórios onde vive, aos monumentos, aos vestígios do passado e do presente, aos seus problemas, à cultura material e imaterial e às pessoas.» (DUARTE, 1994: 12)

Duarte apresenta-nos o triângulo escola-comunidade-museu, que «Desenvolve-se na complementaridade de funções: pelas trocas de recursos e esforços humanos, de potenciais incomensuráveis de formação, criação artística e conservação integrada do património.» (DUARTE, 1994: 09)

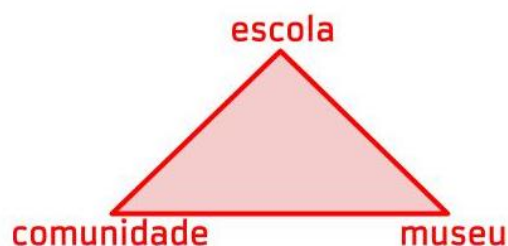


Fig.06 - Triângulo escola-comunidade-museu baseado na definição de Ana Duarte.

A memória coletiva de uma determinada população estende-se aos territórios onde vive, monumentos, vestígios do passado e do presente, seus problemas, à cultura material e imaterial e às pessoas. Neste sentido a escola precisa criar relações com seu meio, utilizando vínculos interdisciplinares que ultrapassem o campo acadêmico, para um crescimento harmonioso. Também faz-se necessário o trabalho de campo para fomentar a discussão sobre temas e problemas encontrados na localidade, caracterizando uma cena real sobre o conteúdo, evitando distorções que possam ocorrer de imagens distantes ou conhecidas através de outras Mídias.

“Muitas exposições que organizamos precisam do “espólio”, tantas vezes escondidos, na casa das pessoas. Uma jarra, um candeeiro podem despertar numa pessoa determinadas lembranças e laços afetivos (...) À roda desse candeeiro ou dessa jarra muitas conversas se podem cruzar, testemunhos diversos podem surgir. Neste momento o museu torna-se “vivo”, enriquecido pelas memórias do passado trazidas pela comunidade e que são vestígios pertinentes de uma História, de uma vivência comum, partilhada, de cidadãos.” (DUARTE, 1994: 09)

### **2.1.2 - Exemplos**

Seguimos com a apresentação de alguns projetos que utilizam esta interação entre escola e museu dentro de um contexto comunitário, utilizando interdisciplinaridade como carro motor, estes projetos têm em comum chamar o interesse dos alunos para a comunidade ao passo que também estimulam o aprendizado de suas grades acadêmicas enquanto começam a reconhecer a importância e o significado do seu património. Exemplos de ferramentas com sucesso reconhecido e propiciam o estímulo a novos projetos.



### **2.1.2.1 - Museus de Setúbal**

Utilizando a obra de Ana Duarte como referência na educação patrimonial e sua organização modelar dos serviços educativos como base na experimentação que compôs, ao longo das últimas décadas um guia de prática não formal, destinado a professores, educadores, animadores e outros profissionais ligados aos serviços educativos de diversos tipos de instituições. Enquanto formula estratégias dentro deste campo, estimula a pesquisa e autoconhecimento das regiões e provoca a divulgação do seu patrimônio para vários tipos de público.

Com atividades que possuem objetivos bem definidos com foco nos Museus de Setúbal para o fornecimento de conhecimento acerca da história local, com abordagens antropológicas que intentam assimilar vários aspectos sociais e com forte ligação às artes, estas atividades propostas no guia buscam interligar disciplinas com base nos temas sugeridos a partir de uma pesquisa local. Oferecendo uma formação integrada e multidisciplinar direcionadas aos jovens do 12º ano escolar, com ambições numa metodologia com vista a assegurar uma educação tanto patrimonial, como ambiental. Assimilando a educação formal, não-formal e informal, com características que variam tanto de atividades lúdicas como técnicas, englobam todas as características daquela região, promovendo uma relação com a comunidade e assegurando a criação de uma rede de ensino e elaboração de um acervo próprio, com participação de alunos, educadores e dos profissionais destas entidades.

Elaboramos uma tabela (ver anexo IV) com os principais conceitos e objetivos que estão descritos no trabalho desenvolvido neste agrupamento de museus que servem como receita para implementação em outras localidades, sucedendo em um resumido guia prático capaz de auxiliar qualquer outro projeto do tipo, mesmo em realidades distintas.

### **2.1.2.2 - Clube de Arqueologia**

O Clube de Arqueologia é um projeto do Museu Nacional de Arqueologia (MNA) em que o objetivo principal é estabelecer uma rede de parcerias

com as escolas para promover a Arqueologia, onde os principais objetivos são divulgar de uma forma eficaz as coleções do MNA, promover o gosto pela Arqueologia e pelo Património Cultural local e possibilitar novas formas de aprendizagem aos alunos das escolas.<sup>15</sup> Destinado a qualquer aluno que tenha gosto ou curiosidade sobre o tema, reconhece benefício a todos os envolvidos, desde os técnicos dos museus com contato com professores, escolas que adquirem uma nova dinâmica de ensino, professores com novas ferramentas pedagógicas e principalmente alunos que descobrem uma nova forma de aprendizagem fora dos métodos tradicionais.

Com muitas opções de atividades que vão desde visitas guiadas à criação de blogues e sites, sem nenhuma limitação e utilizando as ferramentas e recursos que sejam em comum acordo entre a instituição e os professores. Entre as vantagens identificadas neste projeto, destacam-se:

«A nível científico e num plano geral, o clube de arqueologia possibilitará ou reforçará a interdisciplinaridade entre várias áreas escolares (como por exemplo a história, geografia, língua portuguesa, ciências, biologia, geologia, informática, educação visual, entre outras). Mais especificamente, o objetivo principal pretende que o aluno desenvolva o gosto pela disciplina de História e conheça melhor a Arqueologia enquanto profissão e disciplina científica.» (ANTAS, 1999: 215-223)

Estando livre para divulgar o conteúdo e apresentá-lo aos alunos sob um olhar diferente, que (MARQUES, 1999 citado em ANTAS, 2013: 335) «não segue forçosamente nenhum modelo pedagógico, podendo no entanto aproximar-se na sua forma de atuação do modelo culturalista de Jerome Bruner<sup>16</sup>, do modelo neo-culturalista e o modelo antinómico de Quintana Cabanas.»<sup>17</sup> Este modelo está aberto a acrescentar

---

<sup>15</sup> In : <http://www.clubesdearqueologia.org>

<sup>16</sup> **Jerome Bruner** foi um dos pioneiros nos estudos da Psicologia Cognitiva nos Estados Unidos. Bruner inicia seus estudos da sensação e da percepção humanas como parte de um processo ativo e não apenas receptivo. Um aspecto relevante de sua teoria é que o aprendizado é um processo ativo, no qual aprendizes constroem novas ideias ou conceitos, baseados em seus conhecimentos passados e atuais. O aprendiz constrói hipóteses e toma decisões, contando, para isto, com uma estrutura cognitiva. A (esquemas, modelos mentais) fornece significado e organização para as experiências e permite ao indivíduo “ir além da informação dada”.

<sup>17</sup> Segundo Quintana Cabanas, Antinomias são como essência da realidade e na educação são fundamentais para que seja possível estabelecer relações entre pontos de vista divergentes na área e, além disso, torna necessária a reflexão diante de uma verdade absoluta, utilizando uma comparação entre filosofias opostas.

conteúdos e mesclar universos fora da pedagogia tradicional, complementando com a facilidade de mudança propícia à velocidade ao que os meios e informações estão sujeitas hoje. Ainda segundo ANTAS, 2013 outras atividades e eventos que o Clube de Arqueologia promove são: «Em resumo, as principais atividades dos clubes de arqueologia nas escolas passam por estimular os alunos a desenvolverem trabalhos de investigação, organizarem palestras e debates e promoverem exposições e visitas de estudo a locais arqueológicos e museus, numa lógica de desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, do conhecimento, da Educação para o Património e da Cultura».

## **2.2 - Outras Instituições**

É possível estabelecer um compromisso entre outras entidades que não sejam os convencionais órgãos públicos e instituições para que abram espaço com interesses de diversos setores e núcleos. Estes interesses difíceis de identificar, pois havendo também uma transição entre propensões e participações que oscilam entre o público e privado, sendo assim, complicado perceber a real participação ou quais seus próprios benefícios, por utilizarmos, em suma, como medidor o valor monetário para avaliar e justificar sua importância, embora em muitos casos seja possível também conciliar o lucro no formato financeiro com interesses de outras naturezas.

Entende-se como foi de importância no reconhecimento comercial das parcerias e como procederem como alavancas, ou simplesmente, publicidade, para posteriormente objetivarem seu valor sob diferentes olhares e com contributos que refletissem em prol do contexto social, sobretudo regional, uma vez que no passado recente vem-se acentuados os problemas em detrimento a questões globais.

«Situando-se a sua origem no mundo económico, o partenariado conheceu, nos nossos dias, uma prática difusão, consequência da convergência dos três macro-processos que modelizam a sociedade contemporânea: a planetarização dos problemas sociais, a alteração dos sistemas de poder e a aceleração da mudança, de onde emerge o novo paradigma cultural e educativo (em alternativa ao paradigma económico), exactamente na procura das respostas para o fenómeno da globalização.» (ESTAÇO, 2001: 26)

A exemplo recente em Lisboa, do evento Portugal Economia Social, que se caracteriza em sua multidisciplinaridade, realizado para promover, dinamizar e

fortalecer o sector da Economia Social Portuguesa, divulgando sua capacidade de ajudar na resolução de novos problemas sociais e adequação de novos serviços às necessidades, refletindo seu benefício para o desenvolvimento económico sustentável e estável<sup>18</sup>. Com intuito de incentivar a inovação social, atrair investidores e fomentar o trabalho cooperativo; favorecer de forma interativa a partilha de boas práticas e o estabelecimento de redes e parcerias. Indo de encontro de objetivos deste trabalho, também como alvo “Impulsionar o desenvolvimento local e regional através de respostas a situações, públicos e regiões mais vulneráveis, com vista à criação de emprego e ao empreendedorismo;”.

É vasto o leque de possibilidades, conexões e envolvidos desde a iniciativa privada até órgãos públicos e também ONG. Ações sociais, investigações e desenvolvimento de produtos, são outras hipóteses a serem trabalhadas. Assim como estas ligações são difíceis de definir, sua organização e percursos não são tarefas fáceis de serem projetadas. Consideramos assim a valorização de um percurso, como um trabalho heurístico, que busca abrir caminho à novas propostas de conhecimentos e experiências. Este valor pela descoberta pode contribuir para o reconhecimento de estratégias futuras. Estaço em seu trabalho chama atenção para o objetivo inicial do seu percurso tendo como foco entender estes processos:

«(...) e tendo como objectivo aceder à compreensão da relação existente entre os processos e procedimentos utilizados na construção e no desenvolvimento de parceriados sócio-educativos e as mudanças operadas no funcionamento da organização-escola e nas práticas dos seus actores fundamentais (professores e alunos) (...) entrecruzados com os conceitos de *Escola e Local*.» (ESTAÇO, 2001: 14)

Mais que nunca a capacidade de adaptação é uma frequente que deve ser implementada e discutida, em face a uma proteção do local, como alternativa às influências causadas pelo global; fazer as localidades mais coesas é garantir o seu desenvolvimento sustentável e que estes consigam responder os ritmos e transições impostas por estas mudanças de sistemas que afetam zonas mais vulneráveis. Manter as relações como hipotéticas, propicia que as mesmas desenvolvam suas características próprias, em alternativa às demandas ou questões vigentes em cada região.

---

<sup>18</sup>Portugal Economia Social. [em linha] 2017. [Consultado em 13.12.2018]

### 2.2.1 – ITM

O Instituto Terra e Memória (ITM), situado em Mação, Santarém, em sua apresentação determina que sua missão é dar “Respostas culturais para problemas e dilemas sociais, culturais e ambientais, através da valorização da memória e das ciências, numa lógica sistémica.”. Uma organização de referência nacional ao nível da consultoria em arqueologia, gestão do património cultural e gestão integrada do território, organizado numa “rede atlântica” para aplicação produtos territoriais. É uma associação científica sem fins lucrativos, constituída com o objetivo de promover e desenvolver a investigação, formação pós-graduada e a formação profissional avançada nos domínios da arqueologia e da gestão do património cultural no seu contexto territorial, bem como a valorização do património no âmbito do desenvolvimento sustentável. Assegura uma atenção especial à promoção de projetos culturais de cooperação entre a Europa, América Latina e África, e de valorização do espaço rural.<sup>19</sup>

«O ITM assumiu, desde a sua criação, a responsabilidade de promover projectos que promovessem quer o avanço da investigação no domínio da cultura na sua relação com as ciências da terra e da vida, quer a compreensão na sociedade de uma nova relação entre cultura, tecnologia e economia. Por essa razão, o ITM estruturou a sua pesquisa em duas linhas de investigação “simétricas” (Ambiente e Comportamento Humano; Culturas e Territórios) e criou, com o Museu, um serviço educativo ancorado na vertente tecnológica.»<sup>20</sup> (ITM, 2014a: 17)

Denominado como uma gestão de território, no reconhecimento de uma paisagem, num sentido não apenas cultural, nem tampouco geográfico, mas com um sentido holístico “de fora para dentro”. Este «“Ver de fora” implica procurar construir modelos locais de forma articulada com a realidade de outras regiões, e em especial das contíguas.», consideradas zonas de resistências (ITM, 2014a: 42), procura-se trabalhar as identidades locais como uma dinâmica que visa estratégias de integração do território pautado na consciência por aqueles que os representam, assegurando sua legitimidade e tendo os seus cidadãos como preocupação principal.

---

<sup>19</sup> ITM. [em linha] 2017. [Consultado em 15.12.2017]

<sup>20</sup> ITM. [em linha] 2014a. [Consultado em 13.02.2018]

Entre atividades propostas pelo ITM, além de cursos de Mestrado e Doutorado, publicações e conferências, há também um suporte em investigação com vários núcleos onde destacamos *Aphelieia / ΑΦΕΛΕΙΑ PROJECT*, que em resumo:

«Construiu-se um instrumento de trabalho facilitador das aprendizagens em que o foco é o ensino inter e transdisciplinar a partir da posição territorial que cada um ocupa. Este é o seu cenário de aprendizagem, onde o aluno busca as memórias e os ensinamentos que o ajudam a estruturar o seu conhecimento e identidade rumo ao futuro projetando seus desejos e possibilidades. O território, ou seja, o suporte material da noção cognitiva de espaço, é a base sobre a qual se estruturam, progressivamente, as outras noções operatórias fundamentais, em especial as de tempo (transformações do espaço) e de causalidade (relações entre fenómenos espaciais no tempo).» (OOSTERBEEK et. al, 2015: 2)

Muitos são os desdobramentos reconhecidos pelo projeto, partindo da investigação à promoção de congressos, simpósios e um plano de ação integrado entre os Serviços Educativos do Museu de Mação e o núcleo de escolas da região. A partir da organização de vários cadernos como: *As Memórias Humanas da Terra, Do Fazer ao Ser e Comunicar Criar e Ser que*

«(...) fornece aos professores atividades elaboradas de modo a permitirem a interdisciplinaridade de conteúdos, reforçando as disciplinas basilares rumo ao sucesso escolar do aluno com mais experiência em torno das vivências, práticas e atitudes em prol da sustentabilidade, sempre com uma pitada de ciência à mistura.» (ITM, 2014b :3)

Criando pontes entre as disciplinas e outros conhecimentos (em exemplo da arqueologia), utilizando a experimentação alimentando sua intuição para no percurso construir o reconhecimento do seu ser enquanto entende a evolução das atividades humanas e a sua ligação com seu território, fomentando o olhar mais atento às atividades ou características do seu ambiente, aguçando os sentidos enquanto reconhecem a importância de suas ações como meio de transformação tanto da matéria como do espaço entorno à medida que promove-se uma consciência ética ao pensar no

“outro”, trabalhando a empatia, e neste ensejo, tornar-se propício ao fortalecimento da cidadania.



Fig.07 - Conferências Apheleia Project, Mação 12.03.2016.

Entre atividades, das mais diversificadas, desenvolvidas em conjunto com o Museu de Mação foco na linha de pesquisa pautada na experimentação, possibilitam uma imersão que utiliza-se dos diversos sentidos para outra atmosfera mais realista, havendo possibilidades de contacto direto com materiais e técnicas. No *Encontro com o Andakatu*, a hipótese de recriar um artefacto arqueológico propicia o entendimento de reação do gesto com a matéria-prima, criando uma lógica de ação e pensamento que desencadeia uma leitura mais dinâmica sobre o contexto que se pretende estudar.<sup>21</sup>

São vários outros ateliers onde propostas semelhantes são exploradas, como as Trilobites de Mação, Caco a Caco, Reconstruir e Multiplicar, Arqueólogo Por um Dia e Modelar o Passado<sup>22</sup>, todas estas atividades têm a possibilidade de serem

---

<sup>21</sup> Encontro com Andakatu. [em linha] (2017) [consultado em 13.02.2018]

<sup>22</sup> Viver e experimentar o Passado. [em linha] (2016) [consultado em 13.02.2018]

apresentadas em conjunto escolares e são desmembramentos dos laboratórios de pesquisas do Museu com ITM. Todas estas atividades propõem:

«(..) oferecer uma experiência educativa independente da educação tradicional, apoiada na participação ativa do aluno e com objetivos múltiplos desde a incorporação de sensações emocionais e corporais, em que os sentidos são um elemento importante durante este processo de aprendizagem, mas também promover o sentido crítico na reconstrução particular e autónoma que o aluno faz do território em que se encontra bem como face à história.» (ITM, 2014c: 14)



*Fig. 08 - Atelier de latoaria em Mação.*

Atividades não regulares como conversas e workshops também são organizadas com abertura a toda comunidade com proposta de discutir problemas locais e divulgar os trabalhos investigação realizados. Em destaque para o ciclo de conversas “História de Mação” que foram iniciadas em 2016 no âmbito do Ano Internacional do Entendimento Global.<sup>23</sup>

«Esta iniciativa, direcionada para a população do concelho de Mação e limítrofes, pretende transmitir os resultados das pesquisas que o Museu e Instituto têm feito nos últimos anos, mas também agregam historiadores e pesquisadores de Mação, que têm trabalhado e escrito sobre o Concelho de Mação, bem como membros destacados da

---

<sup>23</sup> Ano Entendimento Global. [em linha] (2015). [consultado em 13.02.2018]



comunidade com preciosos saberes acerca da sua vida e terra.»<sup>24</sup>

Esta iniciativa estendeu-se até 2017 e levou a conhecimento público vários temas relacionados à história e atividades do conselho, diferentes abordagens desde resultados de investigações, propostas de atividades, como também histórias contadas em primeira pessoa. Um modo de partilha de saber para o enriquecimento da população com intenção de aproximar a comunidade de sua identidade e origem (ver anexo V).

*As I Jornadas Ibéricas de Gastronomía Pré-Histórica de Mação*, realizadas em Outubro de 2015, desenvolveram uma síntese dos estudos realizados sobre fauna e flora do passado, associados às tecnologias do mesmo tempo e como estes influenciavam as relações e estruturas sociais, num diálogo de resistência e adaptação ao meio-ambiente como determinantes para sobrevivência naquelas condições.

O encontro juntou em volta da “mesa” diferentes profissionais como arqueólogos, nutricionistas, designers e chefes de cozinha para fornecer diferentes abordagens relacionadas com o tema. Realizando prato com variados ingredientes como bagas, tubérculos, mirtilos, cogumelos, peixe, veado e javali; foram recriadas receitas e confeccionadas à maneira que se faziam entre 20.000 a 5.000 anos AC, utilizando os mesmos tipos de técnicas e utensílios.

Esta recriação das cozinhas Paleolítica e Neolítica, com atenção às suas diferenças principais, desvendam as escolhas principalmente baseadas na disponibilidade ou na facilidade ao acesso de determinados alimentos e como estes proporcionam uma dieta equilibrada e com nutrição suficiente para manutenção do organismo. Uma forte associação aos recursos locais e entendimento sobre técnicas de caça, colheita e preparo, assim como as tecnologias utilizadas para a coinfecção tanto de

---

<sup>24</sup> Medio Tejo. [em linha] (2016). [consultado em 13.02.2018]

utensílios para o preparo, como também produzir fogo e armas. Estas atividades não são destinadas apenas à recriação do passado, mas também inspirar novos setores e profissionais onde possa ser assistida a formação de uma ponte entre o pré-histórico e contemporâneo, de maneira inovadora, na criação de novos pratos, conceitos e até mesmo serviços na gastronomia que explorem recursos locais.



*Fig. 09 - I Jornadas Ibéricas de Gastronomia Pré-Histórica de Mação.*

### **2.3 - Artistas**

O potencial criativo é inerente a todo ser humano e quanto mais envolvido em práticas artísticas mais desenvolve-se esta capacidade e quanto mais cedo estes processos forem incorporados na educação, maior é capacidade natural de absorção, assimilando fatores críticos que permitem cultivar a imaginação, desenvolver a inteligência emocional e o sentido de moral dentro da sociedade, ao passo que também promove-se a autonomia de suas capacidades de pensamento que refletem em suas atitudes. Todas estas características agregadas ao desenvolvimento cognitivo fornecem as ferramentas necessárias para os indivíduos enfrentarem os desafios que a nova sociedade demanda (UNESCO, 2006). A educação pela arte estimula a capacidade de

enxergar outras perspectivas sobre os mais diversos assuntos, da mesma maneira, “ensina a descobrir” e buscar soluções para as diversas dificuldades ou necessidades no cotidiano. Infelizmente o acesso às artes ainda não é fácil, devido o investimento quantitativo na educação, que deixa sobretudo no ensino das artes um grande déficit, dificultando a possibilidade de participação muitos alunos em atividades artísticas e culturais. O Quadro de Acção de Dakar, (2000)<sup>25</sup>, referenciado no Roteiro da UNESCO, 2006 coloca quatro pilares como pré-requisitos para uma educação de qualidade que podem ser reforçados pela Educação Artística e a Arte na Educação:

- 1 - aprendizagem ativa;
- 2 - um currículo localmente relevante;
- 3 - respeito pelas, e participação nas, comunidades e culturas locais;
- 4 - professores preparados e motivados.

Analisando estes quatro pontos, percebemos um caminho comum aos interesses que buscamos sobre a promoção de atividades estrategicamente pensadas dentro de um contexto local, garantindo a aprendizagem continuada ou expandida para além do currículo escolar, com abertura para outras entidades, faltando apenas um fator “aglutinante” centrado na figura do professor.

É inevitável nesta proposta discutir a formação dos professores e quão benéfico seria sua proximidade com as artes, porém é impossível exigir de todos uma formação ligada às artes, uma vez que seus percursos podem ter sido feitos através motivações ou origens distintas; é inegável que a ampliação do seus conhecimentos e suas habilidades sejam também estimuladas durante este processo, permitindo a abertura à sensibilidade e impulso criativo. É preciso investir no enriquecimento cultural também do professor / formador, pois este será a ponte entre o currículo e os alunos.

Neste contexto, faz-se o acolhimento da figura do artista dentro desta proposta, principalmente das figuras locais, como representações autênticas de uma comunidade. Estrategicamente alinhados com os professores e educadores representam

---

<sup>25</sup> Quadro de Acção de Dakar. [em linha] 2000. [Consultado em 13.12.2018]

um trabalho de complementaridade entre o trabalho criativo do artista e a pedagogia aplicada dos agentes da educação. Também servirá como atenuante às pressões sofridas aos professores, uma vez que deixam espaço para a experimentação no ensino, não tão regrada, permitindo o improviso e adaptabilidade tanto sobre as condições, como as capacidades dos profissionais. No geral, é mais uma alternativa que concilia a educação formal e não-formal; ainda segundo (ESTEIREIRO, 2014: 29) «A consciência de que a escola já não é o centro exclusivo do conhecimento é também considerado outro dos desafios centrais da educação artística. Cada vez mais aumentada a consciência da necessidade de “conciliação entre ensino formal e informal” ou entre “contextos educativos formais e não formais”». No mesmo contexto, expondo outro eixo, pretende-se utilizar destas ligações para valorização e da «criação de “redes com as estruturas culturais locais”. É opinião comum que os agentes das áreas artísticas devem saber criar as condições para articular cada vez mais a escola com as instituições culturais da comunidade envolvente.» (ESTEIREIRO, 2014: 30).

Esta participação mais ativa, pretende acima de tudo democratizar a arte, sempre considerada um produto da “elite para elite”, funcionando como incremento qualitativo do ensino, face sua demanda deveras quantitativa:

«Torna-se necessário proceder à demolição do mito do artista-deus que produz obras-primas apenas para pessoas mais inteligentes. É preciso pensar que se a arte se mantiver à margem dos problemas da vida, interessará a muitos poucos (...) hoje o designer restabelece o contacto, há muito perdido, entre a arte e o público, entre a arte no sentido de algo de vivo, e o seu destinatário.» (MUNARI, 1993: 19)

Usando esta premissa objetivada pela localidade, fazendo surgir uma envolvente capaz de estender o entendimento sobre os fatores culturais, encorajando os criadores em ações transformadoras e concretas, sendo capaz de responder ou pelo menos discutir as necessidades locais. Este empuxe é um contributo às gerações futuras e como serão capazes de responder suas necessidades ainda que desconhecidas por agora.

«Assim, é nossa intenção formar um novo tipo de artista criador, capaz de compreender qualquer espécie de necessidade: não porque seja um prodígio, mas porque é capaz de abordar as necessidades humanas segundo um método exacto. Desejamos torná-lo

consciente do seu poder criador, ousado frente aos factos novos e independente, no seu próprio trabalho, de qualquer espécie de fórmula.» (MUNARI, 1993:21)

Toda esta atmosfera aproxima-se envolvendo os artistas no contexto escolar tendem a gerar como consequência pessoas que possuam habilidade ou capacidade de um processo criativo muito próximo dos designers, capazes de traduzir numa linguagem concreta, elementos abstratos, buscar soluções a problemas reais utilizando canais subjetivos. «Porque responde às necessidades humanas das pessoas do seu tempo, as ajuda a resolver determinados problemas numa total independência de qualquer preconceito estilístico e de uma falsa dignidade artística resultante das divisões entre artes.» (MUNARI, 1993: 24).

Dentre estas características já explícitas como o senso crítico, sensibilidade, criatividade e sentido moral, vemos aflorar como capacidade empática sobre o outro, ou seja, mesmo que estejamos a trabalhar em senso de autonomia do indivíduo, estamos a permitir o surgimento de pessoas que desenvolvam uma empatia considerando fatores ou relações humanas no seu desenvolvimento quotidiano. Considera-se assim como administração da educação como um instrumento de produção de identidades pessoais, sociais e culturais, ao trabalharmos o enriquecimento do indivíduo, estamos na verdade a contribuir para o enriquecimento social.

A arte é facilmente adaptável a qualquer outra disciplina, formando um conjunto de estratégias que possibilitam expandir o alcance do conhecimento como enriquecer o repertório cultural durante o processo de ensino. As três dimensões reconhecidas estruturam-se em: estudos de trabalhos artísticos, contato com trabalhos artísticos e participação. Percebe-se que nestes três aspetos surgem possibilidades de interação com outros universos não semelhantes aos das artes.

«Reconhecem que a Educação Artística contribui para a melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidades pela importância que dá às estruturas flexíveis (tais como as matérias e os papéis situados no tempo), à importância para o educando (ligada de modo significativo à vida das crianças e ao seu ambiente social e cultural), e à cooperação entre os sistemas e recursos de aprendizagem formal e não formal.» (UNESCO, 2006: 20)

No entanto, reconhecer que estes recursos devem primar pelo reconhecimento local sobre as sociedades contemporâneas, para apoiarem seus valores identitários traduzidos numa estética que valorize sua diversidade cultural como forma de manutenção de desenvolvimento destas sociedades. Inserir dentro do contexto escolar artistas e expressões artísticas locais é um incremento substancial ao surgimento de um respeito às diversidades que após seu entendimento garantem sua proteção. Quanto maiores forem as ofertas e opções de atividades dentro as três dimensões acima citadas, maiores serão as possibilidades, portanto um carácter mais participativo, assegura não apenas a divulgação dos trabalhos e artistas locais como uma participação e entendimento dos processos e metodologias de criação. Mesmo que estes possam, em primeira instância, parecer distantes do que entendemos de educação e aprendizado, conhecer novas técnicas e procedimentos, incrementam o conhecimento e permitem o subconsciente absorver estes e utilizar como respostas em futuras experiências «Podemos constatar que estas fórmulas de ajuda se referem ao construtivismo, ao modelo interactivo de dinâmica do sujeito que age sobre o seu meio e que interioriza procedimentos» (POSTIC, 1990: 68).

Este construir faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança que interioriza toda informação recebida através de estímulos e em contacto com mundo, organiza este conteúdo criando sistemas mais complexos e com entrelaçamento de fatores, caminhando à teoria de *Equilibração* de Piaget<sup>26</sup>, este contacto com o novo pode ser estimulado com mais eficiência com auxílio do contacto do artista com o professor que deve provocar o desequilíbrio na mente do aluno, para que este busque o seu reequilíbrio, abrindo oportunidade de interação e adaptação. Estes estímulos vindos

---

<sup>26</sup> Teoria de **Piaget** sobre a construção do conhecimento, partindo de mudanças das estruturas mentais que organizam-se em fases que de um modo geral são iguais a todos os indivíduos mas que podem sofrer alterações de acordo com as diferenças de outros fatores como: processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, convívio social e sua relação com o meio. O desenvolvimento possui quatro fases estruturais: organização, adaptação, assimilação e acomodação. Cada indivíduo constrói sua realidade assimilando informações e edificando conhecimento, estes formam sua estabilidade e base daquilo que cada um absorve como representação do mundo; quando surgem novas informações que abalam este equilíbrio há uma necessidade de readaptação a partir de uma reflexão sobre as estruturas anteriores. Ex: a criança ao ser apresentada a um peixe, cria um modelo mental (quase como um arquétipo) de um peixe padrão, aceitando que tudo que possui tais características são peixes, ao conhecer uma baleia, precisa reorganizar seus conhecimentos para então redefinir o seu conceito de peixe.

do contexto social (ou ambiente) favorecem uma busca pessoal do aluno a organizar estas informações e também uma ponte para construção dos seus esquemas mentais.

«Sabe-se que as pessoas de idade tem uma enorme dificuldade em modificar o seu pensamento, justamente porque aquilo que se aprende nos primeiros anos de vida permanece como regra fixa para sempre e, ter de a mudar, para muitos, é como perder a segurança para aventurar-se numa situação que não se conhece (...) A solução deste problema, de aumentar o conhecimento e de formar pessoas com mentalidade elástica e menos repetitiva, está em nos ocuparmos com os indivíduos enquanto se formam.»  
(MUNARI, 1981: 232)

A introdução de elementos abstratos permite desenvolver nas crianças sua capacidade construtiva «É preciso enquanto se está a tempo, habituar o indivíduo a pensar, a imaginar, a fantasiar, a ser criativo» (MUNARI, 1981: 235). Evitar fórmulas prontas, muito presentes por exemplo, nos brinquedos e livros comuns de hoje onde já existe uma “história definida” que desestimula o florescimento de um pensamento mais criativo, além de eternizarem conceitos, valores e clichês que bloqueiam o questionamento sobre a realidade. Brinquedos como carrinhos e bonecas, além de contribuírem para uma separação e diferenciação de género, oferecem estereótipos que nada contribuem para os desafios que já se identificam nos guias fornecidos pelo Ministério da Educação. Os livros que comumente apresentam uma história com uma “moral” no fim, também reduzem a capacidade imaginativa da criança, que recebe um material que lhe esmorece a criatividade, deixando espaço apenas para a assimilação e reprodução. Como bons exemplos, temos a coleção Pré-Livros elaborados por Bruno Munari, desprovidos de textos, em que estimulam a criança imaginar uma história, usando também recursos gráficos, texturas, formas, materiais etc. permitem a exploração indeterminada, assim como exploram uma realidade material enquanto realizam sua construção mental.

«Nos primeiros anos de vida, enquanto, como ensina Piaget, se forma a inteligência. Sabemos também que nos primeiros anos de vida as crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais e não apenas através da vista ou do ouvido, percebendo sensações tácteis, térmicas, matéricas, sonoras e olfativas...»  
(MUNARI, 1981: 232)

### 2.3.1 - 10x10

O projeto com objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem que fomentava a participação e colaboração entre professores e artistas do ensino secundário, o piloto teve início no ano letivo de 2012/13 e manteve-se até 2016/17. Visava a partilha de experiências e reflexão sobre os desafios da educação, sobretudo a capacidade de captar o envolvimento e interesse dos alunos, motivando-os através de novas abordagens, mais conexas com sua realidade, além de os tornarem mais participativos.

Dividido em três fases, inicializando com uma residência artística onde ocorre uma troca de experiências, acumuladas com reflexões e partilha de conhecimento. O segundo, já na escola para a concepção de projetos pedagógicos com parcerias professores/ artistas, com aplicação das *micropedagogias*<sup>27</sup>, sempre com intensa participação dos alunos. A última fase consiste na partilha das experiências e resultados por uma “aula pública”.

Este projeto visa benefícios específicos para os três principais grupos envolvidos: alunos, professores e artistas. Assim, para os alunos, os objetivos principais são aumento da motivação e do interesse pela aprendizagem através da criação de estratégias inovadoras para a compreensão da matéria, maior coesão e colaboração entre os diferentes elementos da turma e estímulo ao trabalho de grupo e à pesquisa individual. Para os professores seriam: vontade de arriscar a mudança com um olhar externo do artista no contexto da escola e da sala de aula com relevância da escuta e partilha das diferentes abordagens, também a cumplicidade do artista no apoio à experimentação de novas abordagens para a aprendizagem potencializada pela

---

<sup>27</sup> A expressão micropedagogias refere-se a ações concretas que têm vindo a ser experimentadas pelas duplas artista-professor. Estas ações são passíveis de ser encadeadas de diferentes maneiras para desenhar estratégias pedagógicas com a finalidade de promover a aprendizagem de qualquer tema. Pretende-se que as seis micropedagogias em emergência e em exercício no 10 x 10 estabeleçam uma relação íntima entre o sentir, o fazer e o pensar para potenciar a curiosidade dos alunos e a relevância das matérias no quadro dos seus interesses e motivações. Considera-se então o termo macroscópico como o Sistema Escolar.

10x10.[em linha] 2015. [Consultado em 13.12.2018]



articulação entre as práticas artísticas e as matérias curriculares dando importância à diversificação dos espaços de aula na criação da motivação dos alunos, fazendo a mudança efetiva no comportamento dos alunos, no seu interesse e envolvimento na aprendizagem, promovendo o diálogo construtivo entre artista e professor para a consciencialização da função criativa e das estratégias artísticas e de como funcionam. Por fim, para os artistas, representa um maior rigor e exigência no trabalho criativo e entendimento do contexto escolar e do papel do professor e importância da relação entre as práticas artísticas e as de ensino/aprendizagem.

## 2.4 - Ofícios

A arte está em tudo que nos rodeia, mesmo naquilo que não classificamos como tal, é possível desenvolver sensibilidade para enxergar valores estéticos e culturais. As técnicas tradicionais possuem esta dimensão exploratória sobre artefactos que transitam entre estes universos, que na sua essência pertencem ao mesmo macrocosmo: o mundo das artes, estética, do belo e o mundo do prático, do necessário e do real. Esta dimensão deixa-nos ao longo da trajetória humana, vestígios para nosso próprio entendimento como espécie, um *puzzle* que ao ser encaixado, revela a essência do ser enquanto criador e a necessidade em explorar o transcendental<sup>28</sup>, levando a uma preocupação única: a sobrevivência para a busca do sentido de sua própria existência.

Os ofícios oferecem campo de estudo sobre a evolução tecnológica humana e também uma simbologia do movimento e gesto, em grande parte oriundos para uma utilidade como uma extensão do corpo humano. Proporcionam uma dicotomia; o gesto produz o artefacto e altera a matéria enquanto o artefacto transforma o gesto e por consequência modifica as relações humanas, seja estas com o meio, ou

---

<sup>28</sup> Transcendência possui ao longo dos séculos um significado distinto, muito dos filósofos trabalharam sobre o tema com distintas perspectivas: entre as principais definições, estão três grande enfoques que representam três grande momentos na filosofia humana; a Original, que trabalha uma consciência externa ao mundo e ao ser, oriunda da representação de um criador ausente deste plano (deus); o Medieval que corresponde a busca de uma Verdade a serviço do conhecimento juntamente com as crenças, criando uma noção de realidade somando as incertezas de nossa existência, uma adequação à mente. Na filosofia moderna, baseada sobre nossas faculdades cognitivas, sobre uma síntese dos objectos que conhecemos *a priori*, para uma construção subjetiva do homem sobre sua real existência, possível de ser absorvida através dos sentidos. No sentido do texto, não trabalhamos com nenhuma definição específica, apenas encarando transcendente como algo, ou conhecimento do qual ainda não possuímos e não faz parte do nosso plano material.

entre os próprios seres. Entender as mudanças pela qual a humanidade passou está associada à sua evolução técnica, o conhecimento adquirido, sua capacidade de inovação e sua conexão com os objetos.

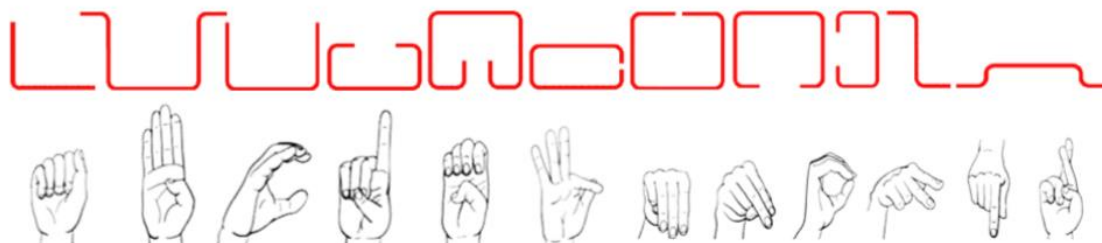


Fig. 10 - Movimentos mínimos da latoaria e o gesto.

#### **2.4.1 - Cultura Material e Saber-Fazer**

Mesmo que algumas atividades tenham se tornado obsoletas (tanto em aspectos econômicos como outrora essenciais para subsistência) garantir que o *know-how* seja preservado (mesmo que algumas atividades sejam suplantadas por outras tecnologias), prometer as novas gerações o conhecimento de técnicas tradicionais e garantir o seu valor simbólico são parte de nossa herança cultural e do entendimento das populações e de algumas localidades, é assegurar a preservação destas zonas de resistência. Proporcionar a divulgação deste conhecimento é promover experiências que relacionam o contexto com o conhecimento acumulado das comunidades compreendidas em muitos casos por tradições cujas origens perderam-se ou distanciaram-se da realidade contemporânea; resgatar essas lembranças é fortalecer as raízes a aliança entre os indivíduos.

#### **2.4.2 - Elo com a Comunidade**

Resgatar este elo entre os artesãos e a comunidade é uma maneira de fortalecer a identidade local valorizando o trabalho manual que geralmente passou de uma fase essencial para o desenvolvimento das atividades locais para um patamar secundário. O surgimento de novos materiais e novas tecnologias suplantou o trabalho manual. De fato, também permitiram a produção em maior ritmo e o acesso a um maior número de pessoas. Também permitiram mais rigor no material produzido, o plástico é um exemplo de material que teve seu uso expandido e que resultou no enfraquecimento

de várias atividades artesanais.

Ao incrementar a participação dos artesãos ou manufaturas locais, estamos contribuindo para uma reflexão destas atividades, dando-lhes valor diferenciado elevando seu patamar, ao possibilitar este contacto abrimos caminho para o entendimento e por consequência mais respeito ao “saber-fazer”. Podemos recrutar as três dimensões da aplicação da arte para a adaptação aos ofícios, assim é possível estabelecer que o incremento destas atividades na formação infantil, tem em suma três fases: o Fazer, o Apreciar e o Refletir<sup>29</sup>. Neste sentido, é oferecido como contribuição para o aluno o desenvolvimento de suas capacidades física e motora, como sua capacidade crítica e argumentativa; neste trajeto é oferecido ao artesão o reconhecimento do seu entendimento e destreza através da valorização do seu trabalho e tudo volta em favor da comunidade como uma percepção da identidade, memória e herança cultural. Desejamos assim criar um sentido de mutualidade, praticando caracteres que não sejam isolados nem no indivíduo, nem na criação, um sentimento que vai além da empatia de reconhecer o valor de um artefacto ou técnica, mas enxergar como parte do complexo que representa tanto a história local como um agregado de fatos, pessoas, momentos dentro de um contexto.

«Eis aí o valor e a natureza social de Buber (1982b) denomina *mutalidade*, da qual tanto as práticas artísticas quanto as pedagógicas se mostram carentes. Ao reportar à necessidade de o ser humano se voltar para o outro, o autor vê na educação um importante caminho, e alerta: «uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do instinto de autor conduziria a um novo isolamento dos homens mais doloroso que nunca» (MATTAR, 2010: 97)

Uma ponte entre a vida e sala de aula pode ser construída através dos artefactos e utensílios que encontram-se em casa, assim estendemos o aprendizado para

---

<sup>29</sup> • **fazer artístico** — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; • **apreciação** — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; • **reflexão** — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (MEC/SEF, 1998: 89)

fora de sala, o que consideramos uma educação continuada, informal, trabalhando a percepção do aluno ao seu ambiente, descartando o aspecto não-produtivo que encontramos na estrutura em vigor que «de modo geral, os artistas, as obras, e as manifestações artísticas abordadas nas aulas de arte pouco se relacionam com o mundo concreto, a que se refere Freire, e a cultura trazida pelos educandos» (MATTAR, 2010: 99), uma vez fomentando seu interesse e o aproximando do conteúdo ensinado, despertando assim sua participação e envolvimento.

Existindo esta flexibilidade de trabalhar localmente, desperta-se não apenas o envolvimento com conteúdo ensinado, mas envolvimento em ações dentro da própria sociedade, gerando pessoas com capacidades pró-ativas, com iniciativa para atitudes mais confiantes estruturadas sobre seu conhecimento.

«Relação entre conhecimento e ação existe tanto no campo do agir (ação social, política, jurídica, moral, etc.) quanto no campo do fazer (ação técnica). Entre as formas de raciocínio existem analogias (e também diferenças) entre as estruturas do “conhecer para agir” e do “conhecer para fazer”.» (THIOLLENT, 1988: 39)

### **2.4.3 - Aprendizagem Pelo Ofício e Criatividade**

Com a retomada da ligação entre o mestre e aprendiz, que foi muito presente antes da Revolução Industrial, pretende resgatar uma relação de cumplicidade como uma responsabilidade social, não apenas os ensinamentos de uma técnica:

«Ao responsabilizarem pela inserção dos mais jovens em seus ofícios, os mestres-artesãos não restringem seus ensinamentos a procedimentos técnicos. Além de seus saberes ancestrais, compartilham com os aprendizes valores, princípios, visão e maneira de agir no mundo, ou seja, sua práxis.» (MATTAR, 2010: 10)

Fora do ambiente escolar, encontra-se um espaço sem formalidades passíveis de adaptação mediante o envolvimento entre a relação artesão/ aprendiz, onde o primeiro ensina seus conhecimentos enquanto demonstra sua habilidade, encorajando o segundo na experimentação e fornece ao pupilo o incentivo necessário à criação. Estes atos estimulam, depois da confiança adquirida, arriscar novos movimentos, novas formas, explorar o material, ao passo que desenvolve o gosto e a percepção estética. Arriscam novos caminhos.

Este contacto com o mestre e a matéria é imprescindível para desenvolvimento cognitivo da criança, quase como uma resposta ao instinto, como já foi dito antes, que aprende das leis da natureza através da comunicação, da experimentação e da repetição. Nos primeiros atos, percebe as possibilidades, aprende sobre matéria-prima, para depois conseguir prever seus movimentos e, por conseguinte, descobrir novas formas de interação, algumas propositada e outras nem tanto, caracterizando o impulso artístico compreendido entre uma ação consciente sob influência de estímulos e dos sentidos.

«O saber que o primeiro se adquire e que fica mais profundamente gravado é o de como fazer as coisas (...) quando a educação, sob influxo de uma concepção escolar do saber, que tudo ignora exceto fatos e verdades cientificamente formulados, não reconhece que a matéria educativa primária ou inicial está sempre em uma manifestação de atividade que implique o uso do corpo e manipulação de material, a matéria educativa é isolada das necessidades e objectivos do educando e converte-se, desarte, exclusivamente, em coisa a ser decorada e reproduzida quando o exigam. Ao invés disto, o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, aprender fazendo.» (DEWEY, 1959: 203)

A partir deste envolvimento que a criatividade manifesta-se e estrutura-se, possibilitando cenas que promovam inovação, ou seja, o salto para além do conhecido. A prática e experimentação faz-se da ligação consciente dos atos com a imaginação pela repetição dos movimentos, cabendo à inovação a expectativa.

«Ora, se o que pretende-se alcançar é algo singular, ainda inexistente, na busca empreendida pelo sujeito criador, concorrem a experimentação e os trabalhos da imaginação e da consciência (...) ao passo que, da consciência é extraída a clareza das necessidades e limitações para a realização do intento, assim como a orientação para ações e soluções inusitadas.» (MATTAR, 2010: 95)

#### **2.4.4 - Manual x Intelectual**

O trabalho manual, contudo, sofreu uma tendência a ser separado do trabalho intelectual, assim corpo e mente estariam desligados; porém é impossível desfazer esta ligação que caracteriza não somente o homem, como indivíduo, como uma sociedade. É a mão que leva o alimento à boca e é da matéria que a mente se alimenta e

apropria-se, mas é a mente que permite este movimento, portanto é a consciência destes atos que humaniza o homem, ao passo que o homem humaniza a natureza com a sua capacidade de transformação. O trabalho, o agir é que dignifica o homem, não apenas por sua capacidade de movimento, mas pela consciência não absorvida pelos instintos, cada gesto, cada passo possui um propósito e esta noção é o que determina o que se caracteriza como humano.

«Marx levou às últimas conseqüências o conceito de ser humano como um ser que cria e age, já presente no Renascimento, ao reconhecer o trabalho como atividade humana criadora. Para este autor, além de ativo e criador, o ser humano é também um ser prático, pois modifica o mundo tanto em sua consciência quanto concretamente. Por meio da práxis material, ele se humaniza e, para se humanizar, sua subjetividade precisa se objetivar, o que só pode ocorrer pela práxis<sup>30</sup>.» (MATTAR, 2010: 92)

O reconhecimento desta capacidade e o reconhecimento daquilo que produz gera um sentimento sobre real valor sobre o mundo material no qual construímos. Para além de consumir o ser humano precisa perceber o real significado daquilo que precisa para sobreviver. O afastamento desta consciência desvirtua a produção, o encontro com a prática devolve este sentido.

«Todavia, quando nos objectos que produz, o ser humano não reconhece sua subjetividade, aliena-se. Ou seja, ainda que toda práxis seja ação - a prática propriamente dita - há diferentes níveis de práxis, dependendo do envolvimento consciente do ser humano no processo prático e do alcance de humanização da matéria por ele transformada.» (MATTAR, 2010: 92)

Utilizamos deste argumento para defender o conhecimento sobre ofícios como amparo à Cultura Material, por conseqüência a proteção de conhecimento acerca das tradições milenares, seculares e contemporâneas, levando em consideração os diferentes ritmos de transformações, aos quais verificamos cada vez mais acelerados, como resultado do acúmulo de conhecimento e aprimoramento de técnicas. Por conseqüência na evolução humana, esta consciência sobre os processos e mudanças perdem-se à medida que distanciamo-nos da origem deste conhecimento que de fato

---

<sup>30</sup> Práxis é uma palavra com origem no termo grego *praxis* (πράξις), que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria.

existe e está ligado a esta cadeia de ocorrências, em suma, também pode-se através deste afastamento perceber um plano geral de uma realidade, um que podemos chamar de *paisagem*, uma vez que pequenos detalhes compõe o todo e muitas vezes perdem-se em favor de uma composição que engloba fatores como físicos, sociais, econômicos, dentro de um processo que podemos considerar quase naturais, onde percebe-se o amadurecimento da humanidade como um crescimento através de sua linha de tempo.

#### **2.4.5 - Arte e Artesanato**

Em consequência dessa distinção entre manual e intelectual, verificou-se uma divisão entre a arte e artesanato, muitas vezes desfavorecendo o trabalho do artesão em consequência de um criativo mais conceptual. É verdade que o trabalho artístico necessita do conhecimento e aprimoramento da técnica para existir, para sequentemente buscar uma desconstrução em favor de uma estética ou crítica, mas isto não implica que o artesanato esteja desprovido de pensamento e intenção, pelo contrário, é uma ação que sincroniza movimento e pensamento:

«Craft is productive work for a purpose: it is utilitarian, and avoids a separation of reasoning from the execution of a task. Craft is holistic. Craft resists this separation of work from what is produced because it is opposed to labor that separates reasoning from execution (...) involves a rediscovery of subjugated knowledge, the recovery of practices made marginal in the rational organization of productive routines (...) The reasoning and labor of making pottery combine in the craft of throwing the pot and are embodied in the pot. The throwing of pots is at once an abstract intellectual activity and a concrete labor.» (THOMAS, 2000: 59)

Por estas razões o artesanato deve ser respeitado como parte integrante de um espaço cultural, sua função hoje relativizada por questões económicas deve ser reapropriada de outras maneiras que valorizem seu potencial.

«Vimos que, por princípio, a humanização da sociedade se inscreve na esfera educativa, o que indica que o artesanato de tradição tem muito a ensinar para todos aqueles que de alguma maneira, estão envolvidos com a tarefa da educação, instância que sofre com todas a outras as consequências da massificação.» (MATTAR, 2010: 111)

Portanto o artesanato é capaz de prover elementos que justifiquem sua aplicação no meio escolar, por exemplo, devido a carga cultural que está impregnado, conhecer suas origens, utilidades, modos de fabrico são fontes inesgotáveis para a

compreensão de um intervalo, ou como já dissemos, um detalhe na paisagem cultural. Em termos teóricos fornecem elementos para uma compreensão histórica como um documento vivo, possível de ser replicado, não apenas em teoria como na prática. Neste contexto apresenta em benefícios dos estudantes um aumento do seu acervo cultural, ampliação das perspectivas no que confere o entendimento do cotidiano e questões implicam nas tradições locais e se levarmos em consideração novamente a importância do trabalho manual para além de desenvolvimento motor, como como um progresso social e humano, além de despertar processos cognitivos, estimula desejos e ambições quando providenciam maturidade e confiança capazes de fortalecer para fazer emergir a autoestima.

«Esse processo não se resume à exploração; permeando que é pela reflexão, gera conhecimento. Assim como diálogo, o movimento criador faz parte de todas as esferas da existência humana, é fator de humanização. Em qualquer setor que apareça, inclusive na arte e na educação, a práxis inovadora é feita de materiais objetivos e subjetivos, do sonho e da realidade, do possível e do utópico.» (MATTAR, 2010: 95)

Ao retomar o laço com as artes práticas é possível valer-se não apenas das produções e resultados como também dos processos que relacionam esta produção, desde escolhas e reflexão sobre elas, desprovendo metas cujo único interesse sejam o capital. Enfatizamos os procedimentos como exercícios mentais e críticos. (MATTAR, 2010: 108) confirma que para além destes interesses, a liberdade da sua aplicação «(...) os mestres artesãos tinham liberdade não só de dispor de seu tempo, mas também de escolher os meios artísticos (...) desde que este respeitasse certos limites geralmente aceitos, não se prescrevia o que ele devia fazer ou deixar de fazer. (...)». Outro aspecto interessante desta retomada como recurso de libertação, não apenas criativa, como financeira, ao promover uma emancipação e capacidade de gestão dos próprios recursos, face às opressões que ocorrem das demandas externas.

«Embora organizado em corporações, o mestre-artesão era um produtor independente, dono das matérias-primas, das ferramentas, da concepção, da produção e da comercialização de sua obra. Diferentemente do operário, não era sua força de trabalho que vendia, mas sim o produto do seu trabalho, no qual empregava, além de habilidade e conhecimentos técnicos, sua criatividade.» (HAUSER, 2000: 254-255)



Como proposta mais abrangente, que procure integrar os cinco pontos: ético, mídias, técnicos, financeiros e ideológicos, para criar não uma proposta de consumo consciente, mas algo que legitime o sentido da produção, assim, o resgate de técnicas tradicionais e o transmitir do saber, emergem como uma aliança entre economia (como necessidade) e respeito aos valores e herança da terra.

#### 2.4.6 - Projecto Tasa

Como um dos vários exemplos, escolhemos o Projecto Tasa, que buscou o artesanato algarvio soluções contemporâneas de uso, levando em conta sua original ecológica e cultural. Um trabalho que integra um grupo de pesquisa, designers e artesãos onde “cada objeto tem a mão de designers que incorporam novas ideias nos saberes ancestrais, recontando a história da cultura portuguesa”, este projeto envolve entidades como CCDR Algarve<sup>31</sup>, junto com empresas de turismo, que envolvem desde formação de novos artesãos, workshops, publicações e investigações; promovem a conceção, criação e desenvolvimento de novos produtos para além de facilitar os canais de escoamento; enquanto trabalham as tradições e resgate da memória através de experiências criativas.



Fig. 11 - Cartaz Workshop Latoaria - Projecto TASA

---

<sup>31</sup> CCDR do algarve. [em linha] 2018.[Consultado em 13.12.2018]

### 3 - Reconhecimento Regional

Nossa proposta configura como um projeto de sociedade que presta-se a uma mudança paulatina sem grandes revoluções, mas que façam diferença principalmente na esfera local, como exemplos já citados através de parcerias para o fortalecimento e reconhecimento da identidade local como intervenções que assegurem sobretudo a capacidade de adaptação às mudanças aceleradas e as nuances impostas por abalos globais. Pretende-se também interiorizar este sentimento de reação, amparado pelas vivências da terra e das localidades como sinônimos de resistência cultural. Para tal devemos voltar os olhos para a própria paisagem como recurso dentro deste percurso heurístico, traçado pela própria comunidade. Esta construção de sentido intenta manobras com ações mais concretas, acrescentando valor às produções locais (desta maneira consentimos como produção, tanto construção de conhecimento, como produção material), na criação ou re-invenção de meios de produção e na preparação dos futuros cidadãos como profissionais. Estes interesses objetivam na proteção cultural de uma região, além de criar uma base sustentável dentro do plano económico mais independente possível.

Recriar este ciclo na educação com fortalecimento da memória e identidade local é também fortalecer os seus símbolos e assegurar o florescimento da maturidade artística e criativa que seja de valor em todos os campos sociais. A noção de *autoconhecimento* não é uma edificação feita isoladamente, muito menos com instintos egoístas, esta valência é uma necessidade de mostrar a si aos outros como um reflexo de sua composição, há uma necessidade não somente do conhecimento acerca de si mesmo, mas uma consciência caracterizada por uma inevitável exposição sobre suas peculiaridades, pensamentos e valores para aceitação no que podemos chamar de grupos<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Esta noção de grupo, vai de encontro ao argumento de **Castelis (2003)** sobre pensamento de **Giddens (1997)** acerca da participação dos indivíduos em diversas esferas, assim, desempenha um papel social mediante o núcleo ao qual está actuar, desta forma assume diversas identidades, não isoladas, mas que projetam-se em decorrência do seu *status*, que podem ser projeções tanto pessoais como construções sociais. Uma mulher, por exemplo, assume diversos papéis como mãe, filha, feminista, trabalhadora...etc, elencando suas projeções pessoais, porém sob uma premissa de um requisito social pré-estabelecido.

«Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida (...) O autoconhecimento - invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta - nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros.» (CALHOUM, 1994: 9-10)

Este diferenciar onde um grupo se reconhece é traduzido numa coesão, que não ignora as representações pessoais, mas induzem os indivíduos a reconhecerem seus valores comuns, geralmente baseados na construção de significados com propriedades culturais. Giddens (1997) trabalha sobre este foco, acomodando a diferença destes conceitos na modernidade e a diferença do que se conhecia ou vivia-se anteriormente; basicamente efetuando uma troca de parâmetro de identidade que antes era condicionada às tradições que sofriam influência do lugar e ambiente ao qual se pertencia, para um processo mutável apoiado no *eu*, gerando o que o autor chama de *ansiedade*, trazida pelo fluxo de informações, mudanças e na necessidade de escolhas, que anteriormente eram condicionadas ao seu contexto « (...) pode-se dizer que as identidades são fontes mais importantes de significados do que os papéis (...) defino significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da acção praticada por este ator.» (CASTELLS, 2002-2003: 3). Este não é um ponto negativo da sociedade atual, é um fator que ativa a potencialidade pessoal possibilitando uma reflexão sobre o papel individual, mesmo incorrendo em situação moralmente abalada por uma crise cultural e de valores. É neste ensejo que o terreno se torna carente de intervenções ao mesmo tempo que propício ao ensaio de uma transição mais consciente que visa transpassar os desafios futuros conjecturados.

### **3.1 - Novos Profissionais**

As incertezas que assolam a economia global promovem a preocupação em formar profissionais capazes de responder necessidades futuras que são cada vez mais difíceis de perceber ou antecipar. Sem contar os que defendem que já ultrapassamos a fase capitalista, focada nos meios de produção e do consumo,

colocando as tecnologias da informação em campo principal<sup>33</sup>, somando outros temas como as diferentes visões de “*sucesso profissional*” e estabilidade financeira que vem mudando de Perspectivas consoante as gerações, também reconsiderando a relação de propriedade e bens, desfocado em relação às experiências vividas.

«As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana.» (UNESCO, 2006: 07)

Observa-se que diversificar os sistemas educativos, ilustra a modificação necessária para atender diferentes tipos de indivíduos no seu percurso profissional, tendo como base sua formação inicial, entendendo os processos cognitivos presentes no seu desenvolvimento intelectual. Entende-se como os diferentes tipos de inteligência já identificadas por Howard Gardner<sup>34</sup>, assim intercalar, estas experiências promovem igualdade acima de tudo no sucesso escolar. Para além destas divisões observa-se uma elevação de elementos na esfera emocional, responsável por diversas zonas de inter-relação humana.

«Existe hoje em dia uma separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional, que reflecte o facto de, nos ambientes educativos, se atribuir uma maior importância ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, valorizando menos os processos emocionais. (...) O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vector de acções e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional. O Prof. Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o

---

<sup>33</sup> **Paul Manson** em seu Pós-Capitalismo, faz uma reflexão sobre o capitalismo após a crise de 2008, elencando fatores que comprovam a estagnação do sistema vigente ao passo que também projeta novos rumos para economia, mais sustentável e igualitária.

<sup>34</sup> Autor da Teoria de **Inteligências Múltiplas**, divide em sete as dimensões da inteligência e que as técnicas utilizadas para medição apenas englobam algumas destas modalidades. Acreditando que todos possuem trilhos individuais que manifestam-se nas suas capacidades cognitivas e aptidões.

desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz.» (UNESCO, 2006: 07)

Mais uma vez falamos da importância do ensino das artes nos processos humanos: da imaginação, criatividade e inovação, que relacionam estes três processos «a imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia» (Sir Ken Robinson, citado em UNESCO, 2006: 06). Portanto alimentar estas capacidade é promover o surgimento de profissionais que estejam aptos tanto a criar seu próprio percurso como ter soluções para possíveis problemas, associando o ensino prático e intelectual, devemos ser capazes de agir com naturalidade diante dos imprevistos, já que as novas delegações profissionais, em princípio, não fornecerão um manual de aplicação, como reconhecemos nos atuais modelos técnicos.

«Those indeterminate zones of practice - uncertainty, uniqueness, and value conflict - escape the canons of technical rationality. When a problematic situation is uncertain, technical problem solving depends on the prior construction of a well-formed problem - which is not itself a technical task. When the practitioner recognizes a situation as unique, she cannot handle it solely by applying theories or techniques derived from her store of professional knowledge. And in situations of value conflict, there are no clear and self-consistent ends to guide the technical selection of means.» (SCHON, 1991: 06)

A apuração da mescla de intelectual/manual e teórico/prático, permite a construção de um caminho que valoriza o conhecimento tácito como trajeto pessoal que pode ser compartilhado através da experiência, possibilitando não só a chave para algumas situações como:

«(...) in such cases, competent practitioners must not only solve technical problems by selecting the means appropriate to clear and self-consistent ends; they must also reconcile, integrate, or choose among conflicting appreciations of a situation so as to construct a coherent problem worth solving.» (SCHON, 1991: 06)

Igualmente sujeitos a uma transição e mudança, para uma sociedade que se submeteu à condição industrial, outrora, William Morris fazia da aplicação da prática como tentativa de proteger uma classe nesta sociedade em mudança, buscava acrescentar valor à atividade do artesão que por vezes era desvalorizado em razão do

resultado preciso feito pela máquina, porém há aqui a falta de emoção e raciocínio da parte daquele que produz. A nova mudança do panorama profissional busca na prática e no resgate de atividades, não só proteger a classe, mas criar sentido para as produções futuras e a manutenção das atividades, catalogando competências para a construção de um novo profissional, não a recusa de um novo sistema.

«The discipline is based on three principle that designers should study and adapt; building as generative process, the optimization of local resources, and using craft production as economic empowerment. Building is widely recognized as an important cognitive process.» (PILLOTON, 2009: 36)

O nascimento de novas simbologias, um rompimento com arquétipos, e as hipóteses de novas transições fazem que as ações sejam mais exploratórias, a produção valoriza, nestes casos, os campos culturais, não apenas nos aspectos econômicos, mas garantem a sustentação ecológica, além da manutenção aliada ao fortalecimento das tradições e legados, que não pertencem somente a certas localidades. Em verdade, pretende-se fortalecer os canais de comunicação e resgatar símbolos que sustentam a ideia de identidade e memória.

### **3.2 - Comunicação e Símbolo**

A comunicação é uma predisposição humana, ato de interação que sobrepõe a simplicidade do contacto, implica numa relação que baseia-se na descodificação de símbolos que permitem, mesmo que de forma inconsciente, numa barganha não apenas entre seres, mas com objetos e o meio. A comunicação é uma alternância entre estímulos e respostas que envolva o sujeito. O homem criou um sistema muito complexo de interlocução que destoa dos instintos presentes dos outros seres.; este envolve diferentes abordagens e linguagens frutos de uma construção social e podemos simplificar no que engloba a cultura, mesmo as mais primitivas às modernas às quais pertencemos; cada povo, grupo ou comunidade<sup>35</sup> desenvolveu sua própria biblioteca de símbolos que mesmo com similaridades de formas e construção assumem diferentes significados em decorrência ao contexto daqueles que o utilizam ou arriscam

---

<sup>35</sup> Não pretende-se reduzir as possibilidades coerentes das quais os seres podem organizar-se. Esta sistematização não obedece por regra divisões precisas, podendo ser divisões geográficas, espaciais ou meramente culturais com base em língua, religião ou qualquer outro tema que promova a coesão social.

algum tipo de contato.

«Não há relação humana sem comunicação, talvez contatos superficiais, mas não relação, pois esta supõe contágio e reciprocidade entre sujeitos, o que é impossível de ocorrer na ausência da comunicação. Contudo, essa não é uma necessidade recente, remonta às origens da humanidade, confundindo-se com a própria luta pela sobrevivência. Ainda que a comunicação possa se dar por muitos meios, os seres humanos, na busca por comungar a própria existência, desenvolveram aquele que seria um dos mais importantes instrumentos de mediação: a palavra.» (MATTAR, 2010: 84)

A palavra fundamenta a humanidade, adquirindo poder, não apenas por uma tradução sonora em substituição a um objeto, mas por aquisição da própria essência do seu correspondente, carregando a força e o peso; mesmo em sua ausência, possui total correlação com o material e pregnância. Esta configuração simbólica é muito mais profunda e desdobra-se em possibilidades que se estendem para além do mundo material, fazendo parte de uma idealização que traduzidas de um pensamento remetem a uma realocação capaz de oscilar entre o pragmático e o onírico, possibilitando visões tanto efetivas como distorcidas da realidade, nos diversos planos que julgamos pertencer ou conhecer.

«A palavra define os contornos do universo humano e caracterizava fundamentalmente o homem, diferenciando-os dos animais. É por meio dela que se torna capaz de se situar no tempo, recordar o passado e antecipar o futuro pelo pensamento, concebendo e realizando projetos que o lançam num eterno devir.» (MATTAR, 2010:84)

Esta interação, ou diálogo, como “*exigência existencial*”<sup>36</sup> não limita-se à conversação oral ou à correspondência direta com a palavra, o homem como ser social vale-se de variados mecanismos para comunicar-se, tanto para recordar o passado como designações; a palavra traduz-se para um arquétipo, e este, possibilita-se configurar em poses que vão desde escritas, artefactos, gestos, etc.; assim entendido como linguagem. Para que este caminho não transforme-se em armadilhas é indispensável a participação e cooperação entre gerações, para que o sentido possa aflorar como um resumo de

---

<sup>36</sup> **Dialógico** - Paulo Freire sobre o processo de aprendizado não dominado pelo professor na sua ação de transmitir o conhecimento, mas na sua disposição em refletir e provocar o diálogo entre os alunos promovendo uma construção do conhecimento com a aquisição de novos significados a partir de representações mentais das quais já está mais familiarizado. Invoca representações culturais que fazem parte da Identidade dentro de um contexto.

interpretações sobre o mesmo objeto, não incorrendo no resgate do símbolo de maneira vazia, é atribuindo valor diferentes a cada geração sem que haja uma rutura no respeito e nem apropriações culturais indevidas. Um *Semióforo*<sup>37</sup>, um conexo de sentimentos, memórias, conhecimento, costumes de uma comunidade, fornecem elementos suficientes para que haja uma renovação cultural dentro deste contexto.

«Para que a renovação cultural possa associar as diversas gerações, é necessário que os símbolos sejam elaborados pelos jovens e pelos mais velhos em conjunto, de acordo com as experiências que enfrentam e com as realidades que descobrem. Uma simbólica viva, quando se constitui, prova o domínio da acção e traz a justificação profunda da experiência, que é tida em conta pela colectividade e elevada a um nível cultural.» (POSTIC, 1990:83)

O trabalho em torno dos símbolos é sempre um caminho subjetivo e nem sempre fácil verificação. Metodologia da cultura material é também preocupada com a semiótica em sua convicção de que os artefactos transmitem sinais de que elucidam padrões mentais ou estruturas. Os padrões sociais mudam, é óbvio que os objetos também adquirem outras simbologias.

«O desenvolvimento de culturas pré-figurativas dependerá da existência dum diálogo contínuo no qual jovens, livres para agir de acordo com sua própria iniciativa, poderão conduzir os mais velhos no caminho do desconhecido. (...) não é senão com a participação directa dos jovens que possuem este conhecimento, que poderemos construir um futuro viável.» (POSTIC, 1990:82)

Percebemos a valorização e reconhecimento de símbolos como estruturante na exploração dos recursos locais, quando uma comunidade afirma seus valores presentes na sua produção cultural, esta torna-se imponente e transformadora pelo discernimento de sua origem e relevância, pois é através deste entendimento, os objetos, técnicas e tradições adquirem outro tipo de valor.

«Além de valores materiais e utilitários, certos objetos têm valor estético (arte), alguns possuem valor espiritual (ícones, objetos de culto), e algumas atitudes expressas de

---

<sup>37</sup> Conceito desenvolvido por **Henrique Teixeira** (2015) utilizado pela autora **Marilena Chauí** (2000) em seu livro *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, para descrever algo que é fecundo e cujo o valor não é medido pela sua força material e sim por seu significado simbólico. Um semióforo pode ser, um fato, uma pessoa ou uma instituição retirados da vida cotidiana desde que forme um carácter «invisível» que se prenda da sua significação material.



outros seres humanos... ou para o mundo (...) Obviamente, então, os objetos incorporam e refletem crenças culturais... No que se refere, no entanto, os objetos que constituem distintas expressões culturais» (PROWN, 1982)

### **3.3 - Inovação - Material / Imaterial**

É fato que a mudança de paradigma pode ser explorada no valor devido às implicações existentes com a aplicação do design, ocasionalmente considerado apenas uma ferramenta para o consumo, hoje já entendemos como intervenções de criação de produtos e de serviços são capazes de desencadear transformações benéficas; é preciso sobretudo inculcar no processo e na formação do designer este pensamento.

«We must to elevate “design for the greater good” beyond charity and toward a socially sustainable and economically viable model taught in design schools and executed in design firms, one that defines the ways in which we prototype, relate to clients, distribute, measure, and understand. We must be designers of empowerment and rewrite our own job descriptions. We must design with communities, rather than for clients, and rethink what we’re designing in the first place, not just how we design the same old things. We must constantly find ways to do things better, thought both our designs themselves and the ways in which we operate as designers.» (PILLOTON, 2009: 10).

Usar estes atributos em favor da comunidade é algo que anda à deriva por algumas décadas no meio do design, ferramentas como o *design thinking*, não são escassas, porém ainda percebemos um trajeto longo até sua efetivação completa. É preciso que aqueles para os quais os projetos são concebidos participem e tenham a percepção das soluções encontradas. Deve ser uma mudança de dentro para fora, para que haja uma legitimação do processo.

«Many of our so-called “solutions” are effectively designs for design’s sake, self-congratulatory artistic exercises that are appreciated primarily within the design community and photographed for design magazines. When these designs are lost on consumers, we ask, “why?”; the answer is simply because we have failed to make those consumers part of the design equation in the real way. While more design firms are beginning to understand the difference between human and consumer and are making concerted efforts to put humans first, the legacy of design for design’s sake still haunts us. In short, design is in many ways disconnected: from users, from others industries, even from reality.» (PILLOTON, 2009: 15)

Dignificar ações com interação das comunidades locais é abrir caminho para o design perceber as possibilidades de atuação, no resgate de interação com o que consideramos tradicional, sem privar os princípios incutidos no estudo da cultura material, apelando para as três bases, desta antropologia presente no design através do respeito global da técnica, da estética e da ética «consiste em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação, como situação e projeto» (FURTER, 1972: 165). Para que existam projetos com verdadeira magnitude e promovam mudanças tanto sociais como econômicas.

Buscar alternativas a novas tendências para sublinhar a importância de se criar carreiras facultativas que não precisem estar dependente dos meios de produção, uma vez que estes pertencem a uma escala global, este efeito que vem a ser cada vez mais evidente, cabe portanto ações (políticas) que despertem o interesse em extrapolar este sistema; não existindo nenhuma utopia com base na extinção deste, o que existe é interesse sobre o debate do seu funcionamento e como este condiciona as pequenas regiões que por vezes acarreta no seu colapso. O investimento técnico local e também inovativo tem base em fortalecer elementos identitários, críticos e criativos. Não há um enunciado apenas em vender uma imagem à qual comumente verificamos como propagandas que exportam uma imagem diferenciada (muitas vezes caricatas ou impregnadas de clichês), é preciso pautar mudanças internas, para que os resultados tornem-se visíveis. Insistir na consolidação de uma consciência com base nas tradições é permitir o nascimento de uma comunidade criativa e ao mesmo tempo crítica, que possa entender e valorizar sua própria produção. Segundo (POSTIC, 1990: 43) «se considerarmos uma sociedade com um certo nível de avanço técnico e econômico, esta sociedade é capaz de produzir estruturas sociais e relações de produção diferentes em função das tradições educativas e culturais que existem nessa mesma sociedade.»

Tais intervenções, preparam o terreno para uma competição mais justa, visam fomentar não só o respeito à produção local, como gerar uma sociedade capaz de inovar a partir do seu conhecimento. No âmbito regional, a criação de uma rede viável para o autoconsumo é algo que aparenta boa medida, dado que com as economias globais, percebemos a falta de interesse em investimento em pequenas localidades. O interesse da participação mais efetiva dos diversos setores que amalgam o território é

sem dúvida um caminho promissor, com instituições e atores que já elencamos, podemos somar a participação de empresas e organizações privadas, que queiram investir no património cultural com o desenvolvimento técnico em diferentes níveis:

«(...) incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais - foca-se na criação de redes e sinergias a vários níveis e dimensões: programa de empresas para comunidade; articulação com empresas que pretendam associar-se com escolas e estruturas culturais (...) para criar articulações intermunicipais e com estruturas públicas nacionais que permitam potenciar melhor as intervenções nestas áreas.» (ESTEIREIRO, 2014: 20)

Vemos aqui a materialização da figura do Designer, que de fato em sua formação interdisciplinar, carrega a capacidade de provocar mudanças e reinterpretar e recriar tradições; na mesma amplitude, trabalha tanto no acréscimo de valor dentro de uma produção, enquanto trabalha em intervenções que visem efeitos nas esferas sociais.

«Design for social impact and social entrepreneurship are, in sense, made for each other and so closely intertwined that they are often synonymous. More and more we are seeing design firms use social entrepreneurship models as their means for distribution, while social entrepreneurship are looking to designers to provide the physical solutions to support their business models.» (PILLOTON, 2009: 17)

Poder utilizar esta predisposição do profissional é realocar uma necessidade que integre diferentes interesses, mas que resultem no bem comum, a valorização das artes e dos criativos, preparam o terreno em áreas distintas de atuação, pois hoje já não se verificam sistemas lineares de interação e a economia ramifica-se e leva a experimentação de modelos inexistentes, para isso é preciso ser inventivo e investir em pessoas capazes de adaptar os recursos às necessidades do contexto, faz-se necessário o incentivo pelo aumento da cultura e atividades que aguçam a imaginação.

«(...) é também um meio à disposição das nações para a preparação dos recursos humanos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural. É essencial tirar o melhor partido desses recursos e desse capital se os países quiserem desenvolver indústrias e empresas culturais (criativas) fortes e sustentáveis. Tais indústrias têm potencial suficiente para desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento socioeconómico de muitos países menos desenvolvidos.» (UNESCO, 2006: 07)

Retomando o papel do designer neste processo, percebemos as possibilidades em diferentes campos de atuação, desde o projeto de serviços à produção que utilizem tanto matérias-primas locais como reutilizar técnicas tradicionais para recriar novos objetos que possuem maior utilidade no contexto atual. O design possui esta essência de intervenção.

«Design can be a catalyst for individual users, communities, even economies, and we, as designers, can serve as catalysts to bring additional value to that which already exists. Design must not just inspire action and reaction; it must amplify impact. It must also be iterative for multiple scalable applications, so it can be used repeatedly as a resource for change.» (PILLOTON, 2009:23)

Dentro de um plano mais amplo, sobretudo no que concerne a participação em rede, o design deveria ser incorporado em outros setores destinados a projetos de desenvolvimento regional. Com interesse em distinguir a produção local, evidenciando qualidades e acrescentando valor com recursos próprios.

Um planejamento regional, local ou uma rede integrada permitiria a sustentação de uma economia mais maleável e que se desenvolva junto com comércio e a indústria, sem excluir o componente humano para desenvolvimento de atividades econômicas que possuem ou possuíam relevância para determinadas localidades ao promover, a exemplo, *redesign* de produtos e elaboração de novos que sejam capazes de resgatar atenção para especificidades locais coerente com as necessidades.

As intervenções nas quais o design pode recorrer não merecem ser determinadas, devem partir de uma ação conjunta que faça sentido não apenas aos interessados em produzir como também aos que se destinam. Estas forças maiores (ou panoramas) determinam a relação entre consumo e produção, da mesma forma que estes também podem influenciar estes panoramas. No geral estas mudanças são lentas e somente são apercebidas ao longo do tempo a não ser que haja uma grande ruptura. Estas leituras oferecem divergências em relação as distâncias em que ocorrem, ou seja, quanto mais afastada uma cultura é de outra, mais complexa torna-se a leitura de um determinado fenômeno, assim como a distância do tempo acarreta o mesmo tipo de problema; vide as questões arqueológicas, onde por mais que os estudiosos esforcem-se para compreender o verdadeiro significado de alguns objetos, talvez jamais o consigam

devido às contaminações culturais e temporais que já sofreram. Do mesmo modo podemos dizer que, o distanciamento da produção faz com que o produto tenha atribuído outro tipo de valor e significado, segundo Marx, o sujeito determina o modo como enxerga cada objeto e tende atribuir valores que lhe são familiares ou de seu interesse. Neste ensejo, percebemos projetos que já levam em conta este tipo de participação, que engloba não somente aspectos económicos no seu carácter mais bruto, o financeiro, mas permitem uma integração ao *modelo técnico-funcional* que:

«(...) expressa uma ideologia pretensamente neutra, política e socialmente; faz apelo à indústria e à técnica como factores de progresso social, considerando, o racionalismo dos investimentos, confere-lhe um estatuto de funcionamento submetido a certo rigor quantitativista.» (RODRIGUES, 1989: 19)

Muitas são as hipóteses de interação e participação que objetivam criar novos recursos quer sejam nas amplitudes sociais ou económicas, mas também em criar competências metodológicas, tanto críticas, como sua interação dentro dos circuitos culturais, alavancando as discussões sobre os fenómenos expressos a partir da cultura material e seus desdobramentos, apoiando a divulgação e reinterpretação das tradições, sua relevância pelo consumo e canais de atuação. Estes projetos certamente têm campo de intervenção propício nas escolas e instituições de ensino, como uma incubadora cultural.

### **3.4 - Produção e Consumo**

Este pensamento exclusivo sobre a separação do trabalho feito à mão e a produção industrial foi como uma repulsa às mudanças ocorridas após a Revolução Industrial, uma resposta às transformações que influenciaram as relações económicas e as relações das pessoas com os objetos traduzia-se no *modelo romântico*, que (RODRIGUES, 1989: 18) define como:

«Consiste numa defesa da criatividade, numa metodologia da «intuição» que procura valorizar o artesanato, a tradição, o trabalho manual, etc. este modelo «romântico» pode ter duas vertentes: uma vertente saudosista em que a tradição, o «dom», acabam por hegemonizar a pesquisa, e uma segunda vertente em que o elitismo classista se desvanece em favor de uma estratégia profética de libertação da humanidade.»

Esta posição foi se transformando pelas décadas e o papel da produção acompanhou estas mudanças, acrescentando valor e possibilitando a interação tanto do trabalho manual, como industrial. Uma das ferramentas que compõe os estudos da cultura material está o estudo acerca do consumo; possuindo várias abordagens, geralmente ligadas às ciências sociais como a antropologia, psicologia para compreender fenômenos da humanidade sobre análise mais qualitativas e nem tanto quantitativas como usualmente é encarado. Esta abordagem tem sofrido alterações desde os anos 70 e tem sido de importante valia para compreender fluxos e organizações sociais para além de atividade económica ou meramente como uma finalidade para a produção, evita-se definir os fatos ou o papel dos artefactos como causa e/ ou consequências dentro de um contexto, pois é permitido refletir o seu real valor ou significados que ultrapassam muitas vezes as dimensões lógicas ou racionais.

Geralmente o consumo era entendido como última parte do materialismo, e se pusermos atenção ao próprio termo, representando desgaste ou destruição; realmente oferece maior resistência em pousar um olhar desprovido de preconceitos ou ideias já muito enraizadas. Pode-se dizer que o consumo era entendido como *anti-cultura* ou como aquele que desconstruía a cultura material, carregado de símbolos supérfluos e desprovido de qualidade. Sem dúvida esta era uma imagem romantizada fundamentada a partir dos estudos acerca das sociedades caracterizadas pela produção, juntamente com a contribuição de pensadores como Karl Marx e suas reflexões sobre o valor do trabalho representado pelo sacrifício como troca, elevando o trabalho manual.

Ao longo dos anos foram criados modelos que buscavam a interação destas dicotomias. Como exemplo da pedagogia da Bauhaus, que valia-se desta interação entre as disciplinas teóricas e práticas para criar modelos únicos, foi de importância singular para consolidação do design, num ponto de vista inovativo, tanto em relação à sua pedagogia (transdisciplinar) como na perfeita interação entre o abstrato e o mais objetivo.

«A Escola de Bauhaus foi provavelmente a instituição pedagógica, durante a República de Weimar, que mais longe levou uma experiência de inovação. Esta inovação deve-se a um conjunto de professores, que, muito embora com formações diversas, conseguiram

uma transdisciplinaridade unida em torno de objectivos pedagógicos comuns.»  
(RODRIGUES, 1989: 17)

O trabalho expressivo da Escola desencadeou um movimento que valorizava não apenas as formas ou objetos, mas configuraram a síntese de um processo criativo, desenvolvido pela experimentação, para consolidação do conhecimento técnico e para aplicação das novas tecnologias, pautada sobre composições feitas pelo estudo e simplificação das formas e cores, que determinavam tanto configurações expressivas, como jogos mentais que envolvem sentimentos e estruturas intelectivas, como instintivas, como invocação de arquétipos.

A produção em massa guiou esta mudança de perspectiva, a mão foi substituída pela máquina. Vimos na última década a inversão deste caminho com o crescimento do trabalho mais expressivo no design, mais individual associado aos movimentos *New-Crafts*, ultrapassando a dimensão do artesanato contra a produção industrial, o trabalho individual tem ganhado espaço. Geralmente estas atividades estabelecem uma apropriação e atribuição de sentido aos objetos para que estes tenham razão de existir. Quase como metáfora para a necessidade do consumo, marcado pela imprescindibilidade ecológica dos últimos tempos, uma vez que a produção já não pode ser o carro motriz, vemos o último princípio modernista inviolável até então, forma/função, ser corrompido: «o objeto industrial proíbe supérfluos o trabalho do artesão delicia-se com o embelezamento» (PAZ, 1987). É verdade que a lógica da produção foi substituída pela lógica da significação. Esta atribuição de significado é feita através da “*lógica de signos*” que estão ligados à “*lógica social*” (ROSALES, 2009). Contrariando o imaginário modernista de uma sociedade homogénea na qual as singularidades seriam suprimidas, estes novos artistas representam uma nova diversidade no mercado que alterou a esfera produtiva. Segundo (MILLER, 1987) «Dadas as novas etnicidades (...) e a dissolução da grande maioria dos modelos dominantes baseados no género, esta diversidade parece ter condições para aumentar ainda mais. Este facto teve como consequência o surgimento de uma população mais difícil de atingir».

Primeiramente encaradas com superficialidade ou capricho, estas movimentações, posteriormente ligadas às artes adquiriram um carácter de

*autenticidade* que viria a fortalecer este processo de externalização através dos objetos. Appadurai, vai mais além ao considerar os artefactos como “*entidades vivas*” com suas próprias “*vidas sociais*” que devem ser estudadas a fim de perceber seu ciclo, atribuição e perda de significado dentro do contexto humano e do distinto valor. Assim é preciso evidenciar quando uma coisa adquire valor de mercadoria que as distingue das outras. Deste modo, cada objeto deve ser submetido a uma observação em relação ao seu espaço/tempo para ser compreendido e seu momento específico definido como “*situação*”, onde o contexto e as determinantes, como geográfica, cultural, social e tecnológica, que influenciam as entradas e saídas destes objetos se manifestam.

Indo de encontro a Prown sobre a cultura material é possível relacionar esta visão de consumo, ou panoramas, como a produção de artefactos reflete, consciente ou inconscientemente, direta ou indiretamente, as crenças do indivíduo que fez, adquiriram ou usaram, e, por extensão, as crenças da sociedade como um todo a que pertencia. Apesar de taxonómica em relação aos artefactos conclui que mesmo as diferentes classificações sobretudo a declarações diretas e puramente utilitária dos objetos fornecem apenas limitada percepções culturais, observa que todos os produtos da atividade humana criativa revelam uma intenção, mesmo que abstrata, pautada numa necessidade, que pode ser subjetiva, neste contexto, objetos tornam-se dispositivos que ajudam a atingir uma meta ou tarefa, cumprir um objetivo, ao mesmo tempo que são comunicadores históricos que podem revelar algo que não foi diretamente transmitido.

A oposição entre o manual e intelectual, do artesanal e do industrial, podem conciliar em proveito de uma sequência de ação crítica, possibilidade de valorização tanto de profissionais (indústrias, designers) como artesãos e sobre qual maneira um pode intervir no trabalho do outro para rentabilização, sistematização ou simplesmente na criação de novos produtos associados às novas tecnologias. Sobretudo numa ação que junte as qualidades exclusiva de cada, promovendo a disseminação junto às comunidades serve como impulsor para outras intervenções educativas e criação de significados partilhados por diferentes gerações.

«A utopia de Gropius era também pedagógica. Na medida que buscava garantir ao artista, ao novo homem, uma aprendizagem profissional por meio da prática, desejava estabelecer o laço perdido entre arte e técnica, tendo o artesanato como meio fundamental de trabalho e aprendizagem.» (MATTAR, 2010: 159)



A humanização do trabalho, da força de criação e da produção traduz-se na interação e entre os personagens e na sua troca de papéis dentro do ambiente de trabalho, as relações entre os indivíduos não correspondem a uma divisão estática, assim como suas funções, assim trabalhava-se, ao mesmo tempo que aprendia-se e ensina «não há separação entre o trabalhar e o aprender, uma coisa é também outra». Afirma (MANACORDA, 2001: 162).

Ainda dentro deste parâmetro sobre o *design humano*, expandimos o campo para outras alternativas sem deixar o foco no fator humano, dentre as quais destacamos ferramentas que utilizam o *human centred design*, como design que buscam um bem maior através de causas como as humanitárias.

«(...) humanitarian design is a greater need for “co-created” design solutions that bring the user into the equation, creating a system by which the object is worthless without human interaction. Such products and systems are effective in two ways: their creation forces the designer to put the user’s engagement at the center of design process, and in their use, the design makes the user a co-designer, increasing his ownership of and attachment to the product.» (PILLOTON, 2009: 37)

Acréscimo do valor a partir da proximidade com o usuário é o que buscamos no nosso exercício em prol da educação, ao substituímos os nosso *user* por aluno, estamos a permitir uma interação dos mesmos na construção do seu próprio saber e das atividades que venham realizar. A carga simbólica sem dúvida é maior, com a expressividade podemos dizer que design tornou-se uma linguagem que transcende as imagens e constroem símbolos ou ícones de modo consciente ou inconsciente que podem ser reconhecidos como uma ciência cognitiva, utilizando a razão como determinadora: o pensar, o fazer e o desenvolver. É realmente como o desenvolvimento de uma linguagem que é absorvida por uma cultura ou meio, assim como esta traduz-se sempre relevante a um contexto de um ou mais indivíduos<sup>38</sup>. Um projeto de design é um emaranhado de signos que pode estabelecer relações aos contextos sociais, geográficos

---

<sup>38</sup> Saussure (1969), a linguagem é a faculdade natural de usar a língua, ao passo que língua é algo adquirido e tradicional. O que é ato da língua está no campo social; o que é ato da fala (ou discurso) situa-se na esfera do individual.

e económicos. Sem dúvida é um campo enorme a ser explorado, porém mesmo que imperceptivelmente, faz alterações na vida das pessoas a curto ou a longo prazo, bem como muda os valores e costumes de uma determinada cultura. Ao despertarmos os ícones pelo trabalho escolar estamos a trabalhar um âmbito que pretende manter o respeito sobre a personificação de uma sociedade através de um objeto ou técnica local, tradicionalmente reconhecida, mas não pretendemos que esta colocação seja algo estático como representação de luto, propõe-se um reviver coerente para a contemporaneidade. Um objeto pode ser facilmente reproduzido por meio de técnicas tradicionais, contudo as motivações devem ser diferentes das anteriores.

O projeto sobre a latoaria realizado na disciplina de Estudos de Design, trabalhou esta construção dentro das competências da área, que englobam desde capacitação literária orientada para interpretação das ocorrências do design, curadoria e técnicas museográficas, entendimento das relações de produção e a responsabilidade dos designers neste processo. Um dos resultados foi a conceção de um produto que resume uma releitura da paisagem, que englobando uma técnica tradicional com o consumo do chá (sobre ervas encontradas na região), propõem um modelo de aplicação (ver anexo VII) e configura numa releitura de diversos objetos símbolos da latoaria tradicional adaptados à novas tecnologias.



Fig. 12 - Kit Identidade

## 4 - Design como processo

Como alternativa de participação, identifica-se a possibilidade, além da intervenção do designer com sua capacidade de projetar e elaborar objetos, a sua habilidade em intervir com o incremento dos processos de design como resposta metodológica capaz de facilitar os *insights* que cada região tenha, provendo meios que encurtem o caminho da descoberta, aplicação e validação dos resultados.

Independente dos métodos ou processos criativos de cada designer, há sempre pontos em comum em seu decurso criativo ou na construção do seu pensamento. O modelo do *Duplo Diamante*<sup>39</sup> configura como base dentro do seguimento de projeto que conforma a sequência das etapas divergentes e convergentes comuns a todas intervenções do design. Este processo colabora com os movimentos criativos através de fases sequenciais: Descobrir, Definir, Desenvolver e Entregar.

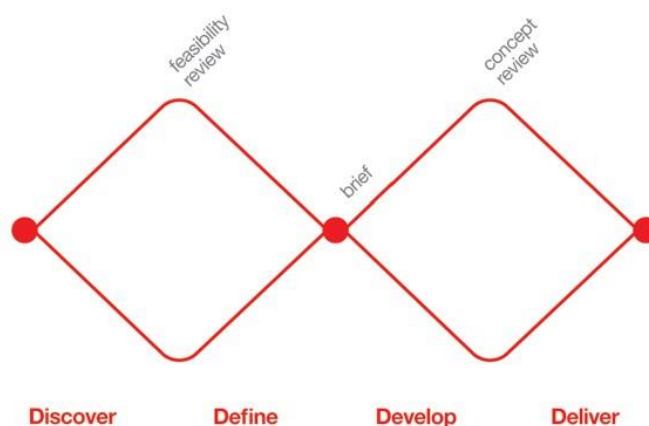


Fig. 13 - Duplo Diamante.

A primeira fase, *Descobrir*, está a definição do problema ou objetivos; considerada essencial, onde a importância de definir os “por quês” irão comprometer o futuro de todo o trabalho. Uma fase especulativa que precisa se desvencilhar do campo comum e ter abrangências fora das respostas óbvias. Após a descoberta é preciso afunilar as propostas e decisões: *Definir* os meios, as possibilidades e planos de ação; é momento de considerar as soluções, neste plano as ideias vão surgindo e novas soluções

---

<sup>39</sup> Design Council. [em linha] 2005 [acesso em 14.02.2018]

aparecem, no geral, completamente diferentes das primeiras.

No *Desenvolvimento*, são analisadas a exequibilidade das soluções; fatores que podem determinar os resultados, mas também é uma fase divergente que possibilita empregar outros meios e recursos não antes pensados. Por fim, temos a *Entrega*, análise pragmática dos resultados e de seu “produto”.

Localizamos os interesses dos Estudos de Design mais concentrados no primeiro diamante, ou seja, nas fases de Descobrir e Definir, pois verificamos em nossa área maior empenho da pesquisa na busca dos *insights*, que configuram na solução ou revelação de elementos que sejam inovadores e de maior relevância para o projeto. Partimos de abordagens distintas para localizar ideias e esclarecer pontos de abrangência, de preferência transversais, que alcancem propostas sob novos pontos de vista, usando sempre recursos presentes nas metodologias e processos do design.

#### **4.1 - Comparativa dos Exemplos de Parcerias.**

Usando os cinco exemplos de parcerias com escolas no capítulo 02, tentamos identificar pontos que sejam comuns às metodologias do design. Asseguramos o carácter exploratório desta discussão uma vez que não podemos afirmar quais ferramentas foram utilizadas nestes processos, buscamos apenas um plano que configure uma linha de construção comum comparadas aos processos utilizados pelos designers que possam ser potencializadas com a inserção destes recursos com maior destreza e lucidez durante o andamento dos projetos. Delimitando-os nas quatro fases do *Duplo Diamante*, buscamos enquadrar cada um dos exemplos de acordo com a ênfase verificada por cada.

Nos dois autores que priorizamos sobre os serviços educativos dos museus e com projetos implementados, percebemos a necessidade de sistematização na elaboração do material verificados pelo quadro “Boas Práticas Educativas em Museus” (ver anexo I) de Mário Antas e pela Tabela feita sobre a interpretação do Guia para Educação Patrimonial (ver anexo III) de Ana Duarte. Ambos utilizam características do modelo *simbólico-social*, que buscam identificar assuntos e temas relacionados ao meio

como forma de pesquisa para interatividade com o contexto escolar, como a instituição e a comunidade escolar.

No quadro percebe-se a estrutura em quatro fases, que diferem do *Duplo Diamante* à primeira vista por não possuírem uma divergência à partir da definição do trabalho feito, ou seja, há uma concentração de ferramentas, propostas e recursos na primeira fase, não existindo uma brecha para explorações posteriores ou durante a implementação. Não há nenhuma constatação sobre a participação ativa de outros personagens (exemplo principal alunos e professores), o foco mantém-se nos profissionais ligados aos museus e nas propostas que são mais interessantes para a instituição.

Já na tabela, observamos uma gama de exemplos bem identificados, consoantes de sua utilidade e benefícios que cada proposta agrega, não havendo assim uma sequência a ser seguida, ou seja, não há um procedimento reiterado, existe algo aproximado à adaptação das propostas sugeridas. Neste trabalho, verifica-se a participação mais elevada dos estudantes na composição do trabalho. O Clube de Arqueologia apresenta a proposta mais abrangente na realização, embora restrita à aplicação de conhecimentos determinados pela arqueologia que serão praticados de formas variadas pelos estudantes na utilização de novas ferramentas e novas Mídias.

Em relação ao ITM com o *Projeto Apheleia*, por tratar-se de um núcleo de investigação, e dentro deste já existirem movimentos e temas pertinentes, nota-se mais valor na validação dos desenvolvimentos e resultados das atividades (Desenvolver e Entregar). Certamente há um trabalho de pesquisa orientado anteriormente, porém esta investigação, por consequência, acaba por desvanecer em pró de metas que devem ser validadas segundo diretrizes científicas, incorremos assim uma não aplicação dos *métodos softs*, que permitem uma validação mais qualitativa dos resultados.

No 10x10 existe uma liberdade consoante à produção que não impõe limites, dando importância às fases de Definição e Entrega. A fase de Descoberta equivale à apresentação e entrosamento dos membros, não busca exatamente pela definição dos temas, a liberdade (divergência) está presente na Definição, que embora ofereça grandes resultados por não existirem constrangimentos no que confere

participação e construção feitas pelos alunos, talvez merecesse uma orientação específica para que os resultados pudessem ser antevistos.

Projecto Tasa, reconhecemos o enfoque na Definição dos projetos, uma vez que a pesquisa esteja pré-orientada na busca por atividades tradicionais que existem ou existiram na região Algarvia, desta maneira, embora haja intensa verificação de uma pesquisa sobre a memória local e identidade, esta limita-se a este recorte temático que de alguma forma poderia ser desdobrado sobre novas perspectivas e posteriormente validados sobre outros objetivos, além de não haver a participação ativa da comunidade, esta empenha-se mais como objeto de pesquisa, sendo passiva nesta aplicação.

Fases do Duplo Diamante	Descobrir	Definir	Desenvolver	Entregar
Boas Práticas Educativas em Museus				
Guia para Educação Patrimonial				
Apheleia / ΑΦΕΛΕΙΑ (Αφέλεια) PROJECT				
10 x 10				
Projecto Tasa				

Fig. 14 - Tabela de comparação ao Duplo Diamante.

Como conclusão desta análise através da elaboração do Quadro, verificamos a necessidade de implementação dos processos de design em todas as fases de cada projeto, mesmo que estes tenham verificado resultados positivos, seria possível potencializar se houvesse *a priori* a consciência em explorar ferramentas facilitadoras nestes campos. A sistematização relativa à necessidade de um enquadramento científico que seja verificado de acordo com validações e métodos quantitativos também oferecerem uma limitação no modo em que as ideias desenvolvem-se, pois requer uma comparação de resultados considerados imediatos, dos quais sob alguns aspectos subjetivos tornam-se difíceis de mostrarem-se concretos. Em alguns casos, a distância entre os que formulam e os destinatários resultam em obstáculos para maiores

rendimentos, quer pela não correspondência com a realidade aplicada, quer pela falta de consideração afetiva.

## 4.2 - Design Thinking

Dentro do processo de design, encontramos diversos instrumentos que providenciam dotes no desenvolver das soluções mais adequadas. O *Design Thinking*, que é sobretudo design direcionado às pessoas, que consiste na observação do comportamento delas e o contexto de experiências que possam afetar a sua relação com o meio e a relação com outros indivíduos, objetos e serviços. Ferramenta que através de métodos *softs*<sup>40</sup> buscam soluções para um determinado problema ou situação. Esta é uma característica do método que permite uma grande variedade de opções, a divergência como base para alimentar a criatividade e não eliminar possibilidades. Ter sempre os “por quês”, mas nunca com respostas pré-estabelecidas, é manter o horizonte aberto, por vezes as respostas podem estar bem visíveis, porém basta um olhar mais atento, é saber observar o rotineiro para respostas mais precisas. Geralmente partindo de um processo linear desde a observação/empatia, definição, idealização, prototipagem e teste, busca expandir a visão de quem projeta de modo conseguir respostas inovadoras e soluções capazes de motivar mudanças positivas, principalmente no campo social. Tentando identificar necessidades não ditas, transformando-as em novas oportunidades, a abordagem centrada nas pessoas pode informar sobre novas ofertas e aumentar a probabilidade de sua aceitação, ligando-os a comportamentos já existentes, fazendo as perguntas certas para obter as melhores respostas (BROWN, 2009).

Considerado design de interação: como os seres humanos se relacionam com os outros seres humanos através da mediação e influência dos produtos, são experiências, atividades ou serviços, os quais são integrados em um novo entendimento do que um produto é ou pode ser (BUCHANAN, 2001). Em verdade possibilita que o público-alvo seja *co-autor* dos projetos, participando tanto ativamente, como oferecendo as respostas necessárias.

---

<sup>40</sup> Métodos “hard” são quantitativos, empíricos, numéricos etc. Enquanto os “soft” são qualitativos, baseados em julgamentos ou refletindo conhecimentos tácitos. Portanto os hard podem ser mais normativos enquanto os soft mais exploratórios.

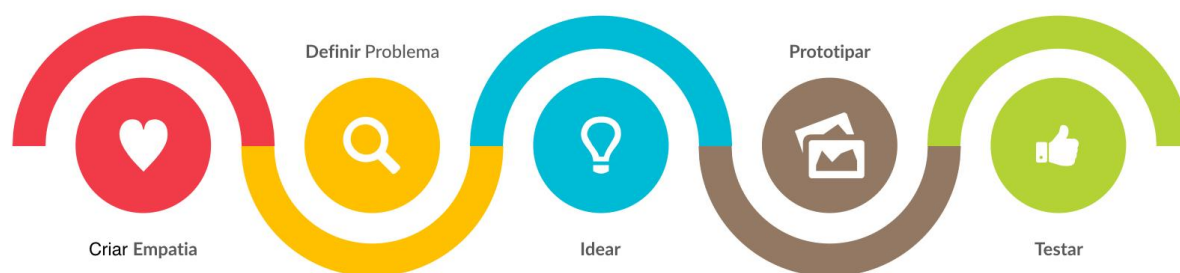


Fig. 15 - Processo Design Thinking.

### 4.3 - A Importância do Design no Contexto Pedagógico

O design foca apenas em questões relacionadas às grandes companhias ou nos desenvolvedores de produtos e serviços, deve estar atento a questões relacionadas a comunidades e suas necessidades, bem como promover a relação de instituições e o meio social com a intenção de promover a vivência local, além da importância sobre a cultura local e sobre o patrimônio material e imaterial. Pode ser poderoso instrumento na preservação de expressões locais e conhecimento de técnicas em função do seu ambiente. A aplicação do *design thinking* no contexto pedagógico revela a versatilidade na aplicação, podendo ser diretamente empregue na elaboração ou proveito do currículo, espaços, ferramentas, metodologias e sistemas. Neste enquadramento, existem processos de design “adaptados” a uma interpretação pedagógica. Um exemplo está no modelo presente no Toolkit - Design Thinking para Educadores (Fig. 14), que configura numa ferramenta de apoio para educadores desenvolverem novas estratégias no ensino. Traça planos específicos a partir de uma variante dos métodos empregues do design, recebendo sua própria nomenclatura e significado neste cenário educativo, mas nunca deixando de lado a participação e envolvimento dos respetivos interessados.



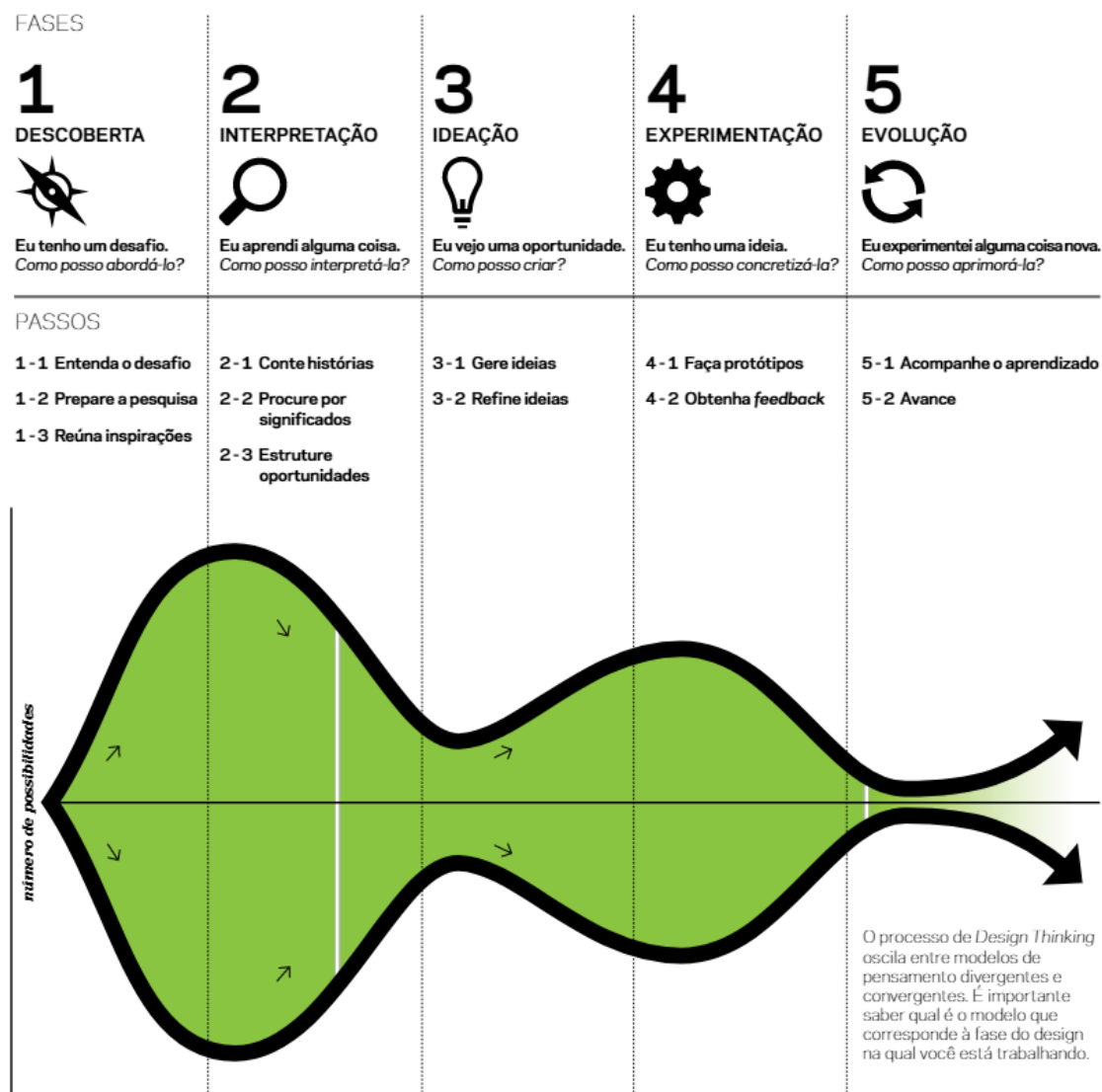


Fig. 16 - DT para educadores.

Com apoio destas ferramentas percebemos situações compatíveis com nossa proposta de intervenção escolar, uma possibilidade de adaptação deste modelo para cada região localidade ou escola. Capacitando-as para a busca de melhores respostas às necessidades, assim, cada região ou localidade é capaz de gerir seus recursos e desenvolver atividades que ofereçam respostas mais ativas aos problemas encontrados ou dilemas que contribuem tanto em sala de aula, como nas extensões de ações educativas e também em intervenções comunitárias. A própria construção deste “caderno” deve ser entendido como um catalisador de forças e como uma ferramenta de aprendizagem, um trabalho que utilize sinergias de elementos distintos e representantes de diferentes níveis. É preciso distinguir que propor estas atividades visa desconstruir

alguns papéis dentro da relação educadora e também envolver outros personagens que não aparecem nos modelos tradicionais. Não há pretensão de retirar a autoridade do professor ao dar mais voz aos alunos, apenas garantimos novas funções e ferramentas aos professores expandindo o diálogo e fazendo com que possam usar suas respostas como novos estímulos, de maneira mais rápida, favorecendo a aproximação entre gerações e também com a comunidade.

Inovação é um processo de metas orientadas que envolve aplicação deliberada de informações, imaginação e iniciativa para derivar maiores ou diferentes valores, inclui todos os processos pelos quais novas ideias são geradas e convertidos em produtos (ou resultados) úteis; fazer de experiências exemplos para novos desafios, criar ligações humanas e arriscar. Utilizar métodos nestes casos não é o mesmo que aplicar fórmulas, é utilizar linhas de condução de modo encontrar novas soluções. Uma das melhores maneiras de inspirar ideias novas é examinar experiências similares em outros contextos, em vez de focar estritamente no tópico pesquisado. O simples ato de observar contextos diferentes pode trazer à mente novos *insights*.

### **III - Aplicação do Modelo**

#### **5 - Estrutura das Atividades**

É importante ressaltar que as atividades propostas visam a participação dos envolvidos desde a concepção até sua aplicação, inscrevendo um método de *pesquisa-ação*, o qual julgamos como uma construção pedagógica dentro do campo das pesquisas sociais. Por esta razão, não se trata de um caderno pronto e fechado, e sim, de métodos e linhas orientadores que ajudem encontrar os melhores caminhos e os principais temas a serem desenvolvidos. Deste modo, o processo educativo inicia-se da discussão, debate e observação como uma ferramenta introdutória ao reconhecimento de uma legítima identidade local. Por outro lado, é um exercício de cidadania onde pretende-se trabalhar uma voz coletiva que busque interesses que representam não apenas esta fatia da comunidade retratada por uma turma ou grupo, mas todo um contexto local no qual pretende-se trabalhar. Como já foi dito antes, não existe aqui a intenção de entregar uma receita fechada de como alcançar os objetivos, pretende-se trabalhar e sensibilizar os educadores para este despertar crítico sobre as condições e necessidades, como elaborar planos de ações que forneçam pistas dos temas a serem desenvolvidos.

O fato de serem escolhidas atividades relacionadas aos ofícios tradicionais, tem como base um elemento de coesão entre cultura, espaço com as técnicas, que refletem a identidade de uma localidade ao mesmo tempo que oferecem um recorte histórico que faça ligação aos prismas mais objetivos como os económicos e sociais, como também aspetos mais subjetivos como emocionais e a própria memória; simultaneamente oferecem impulso para expressões artísticas enquanto são associadas ações teóricas e práticas em carácter interdisciplinar e transversal a várias áreas de conhecimento.

##### **5.1 - Preparação das Atividades**

Dentro deste processo construtivo, voltamos a aplicação dos processos de design, sobretudo aqueles que consideramos mais exploratórios e com base de experimentação. Neste ensejo adaptamos ao nosso interesse neste processo e as fases reconhecidas do esquema do *Duplo Diamante*, configuradas em: descobrir, definir, desenvolver e entregar, transportadas para uma conotação espacial, configurada por seus agentes. Associamos a esta fórmula, o triângulo de interação apresentado anteriormente (Fig. 05), composto pela escola, museu e comunidade, para percebermos em que situações (ou fases do processo) estes agentes têm maior participação e interesse.

Assim, conseguimos estabelecer uma relação que auxilia na formatação e na construção de um modelo participativo que leva em consideração o contexto local, identificando não somente as fases deste processo divergente/ convergente, como situando-os num foco de ação (grupos ou interlocutores), também numa componente espacial.

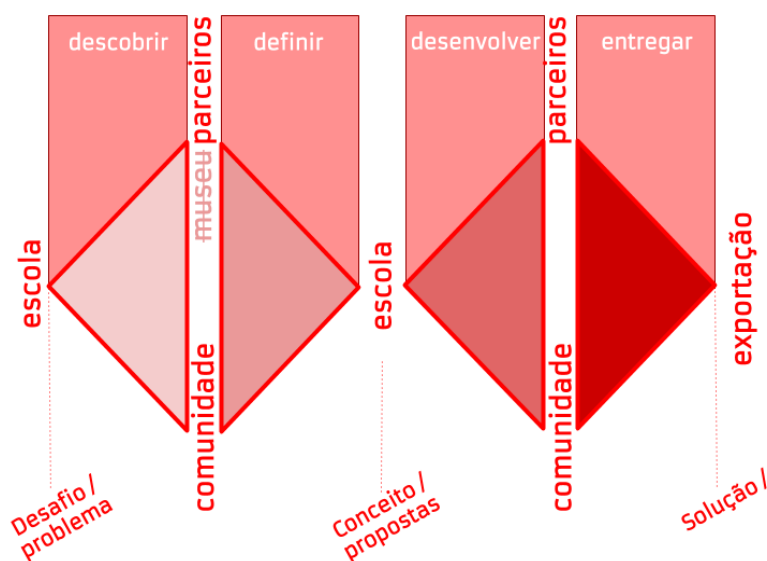


Fig. 17 - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte.

O ponto de partida está na escola, onde deve-se começar a buscar os objetivos, especificar as necessidades, problemas e melhorias. Nesta fase identificar os *insights* é o que configura todo o plano de ação que configurar todo o restante do projeto. A fase do *Descobrir* estende-se de modo divergente para exploração fora do

ambiente escolar, portanto afeiçoa tanto generalidades contidas na comunidade, como nos parceiros estratégicos, voltando a frisar o valor do aproveitamento de tradições e elementos específicos que caracterizem este contexto. Nesta fase é possível, não apenas identificar situações que sejam passíveis para melhorias do currículo escolar, mas ações de intervenção comunitárias, afeiçoando tais situações para o ambiente escolar. Exemplo causas ambientais, conscientização sobre bons hábitos de saúde e também temas considerados atuais como apoio às diversidades, minorias e discussão de gênero.

Após a *Definição* do que podemos chamar neste caso de Objecto-tema, voltamos ao caminho convergente, analisando os meios, possibilidades e planos de ação; soluções são consideradas e transformadas em atividades que voltam ao quadro escolar.

O *Desenvolvimento* das atividades, tomam a participação ou referenciais novamente para à comunidade e a rede de conexões externas; neste campo é de importância o entrelaçamento limitado à relevância escolar, para um alargamento da demanda cultural e benefícios do desenvolvimento cognitivo do aluno. Por fim, delimitamos a validação dos resultados, focados no meio escolar, e novamente um convergir como foco de aproveitamento das experiências desenvolvidas em conjunto, evocando a seu proveito em futuras intervenções, com eventuais correções, melhorias e novas adaptações ou como propostas de divulgação como modelo externo. Denominamos de *Entrega* esta fase.

## **5.2 - Divisões, Fases e Tipos das Atividades**

Com esta premissa, ainda podemos separar as atividades em diferentes Divisões, Fases e Tipos, que possibilitam desjuntar os objetivos e o público destinado. Esta separação pode ser resumida de acordo com as idades e fases escolares dos alunos, suas capacidades cognitivas e motoras, como também habilidades e desafios apropriados para cada fase do seu desenvolvimento, proporcionando estímulos oportunos para estes períodos. No contexto específico da pesquisa social, a noção de argumentação pode substituir a tradicional noção de “*demonstração*”, assim, a participação na discussão e escolhas, mesmo que menores, nunca viriam desacompanhadas de um esclarecimento e justificativas que enquadrassem os temas no

cotidiano, mesmo dos mais pequeninos; em associação, as atividades mais lúdicas e expressivas ajudariam a desenvolver um sentido de crítica que favorecem o nascimento de uma autonomia de julgamento e escolhas que despertam a autoconfiança simultaneamente sua emancipação.

Esta mudança de plano vigente na troca da *demonstração* pela *argumentação*, provoca a necessidade de para além das respostas, uma busca pelas próprias perguntas: uma necessidade de reflexão sobre o que se aprende e sobre suas finalidades<sup>41</sup>. Thiollet faz uma distinção sobre discussão e debate, no primeiro sendo o estabelecimento de uma “*comunidade de espíritos*” e “*vínculo intelectual*”. No entanto, isto não exclui, segundo o mesmo, que de vez em quando haja também elementos de polêmica, típicos do debate. Podemos estabelecer um paralelo as “*unidades sentimentais*”, reconhecidas no processo de identidade dentro de uma paisagem cultural, que pudesse contribuir a curto e longo prazo para o desenrolar de outros projetos que teriam como objetivo promover a manutenção do conhecimento acerca da vivência local, além da importância sobre a cultura local e sobre o patrimônio material e imaterial. Posteriormente ser utilizada como transmissor destes conhecimentos vinculados às tradições locais. Há também um carácter de separação daqueles que têm maior discernimento para desempenhar um papel argumentativo, dos que terão um papel de realização mais prática e por fim os que apenas são considerados alvos das intervenções. Todos estes agentes podem agir em paralelo ou transversalmente como em conjunto.

### 5.2.1 – Divisões

Desta forma podemos separar em três grandes grupos as atividades:

---

<sup>41</sup> Aplicando algumas noções da perspectiva argumentativa ao caso particular da pesquisa-ação, podemos notar que os aspectos argumentativos se encontram:

- a) Na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) Nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- c) Nas “deliberações” relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- d) Nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

### **5.2.1.1 - Pré-Produção**

Aquelas que abrem o terreno para investigação e descoberta dos temas de interesse locais. Consistem nas propostas iniciais que visam a coleta de dados para identificação de interesses, temas e problemas que possam servir como base para construção de outras atividades. Podem ser tanto limitadas a coleta e organização de dados, como também na criação de atividades que serão aplicadas.

Nesta fase é importante desenvolver a capacidade de observação e crítica sobre o cotidiano e estimular a busca por temas que sejam coerentes com a vida escolar. Promover a capacidade de argumentação de suas escolhas ou motivações que envolva suas predileções.

### **5.2.1.2 - Produção**

Atividades que já tenham o seu *Objecto-tema* definido, na qual podem tanto recorrer em atividades já preparadas, como também serem objeto de criação e construção. Nesta fase do percurso é importante a tomada de consciência sobre o porquê destas atividades, estabelecendo relações com o dia-a-dia e quanto máximo possíveis relações com as cadeiras do currículo escolar.

### **5.2.1.3 - Pós-Produção**

Esta corresponde o campo mais amplo, onde enquadram-se desde a própria realização das atividades como forma de difusão dos temas escolhidos, como a criação de novos projetos, ações comunitárias, propagação dos trabalhos feitos e desenrolar de planos de divulgação e conscientização, que devem abranger esferas mais além do espaço escolar, envolver a comunidade e quem sabe, ser divulgada além fronteiras.



Fig. 18 - Divisões das Atividades

### 5.2.2 – Fases

No que corresponde às divisões, possuem fases diferentes que ajudam a organizar o trabalho. Estas fases podem ser considerada sequenciais, mas não impedidas de estarem aleatórias, de acordo com as diferentes abordagens ou objetivos.

<b>Pré-PRODUÇÃO</b>			comunidade	<b>Escola / parceiros</b>
levantamento	registo	organização		
DEFINIÇÃO				
<b>PRODUÇÃO</b>			escola	
gestão	criação	ação		
VALIDAÇÃO				
<b>Pós-PRODUÇÃO</b>			Comunidade / exterior	
estratégia	discurso	canais		
PROPAGAÇÃO				

Fig. 19 - Quando de fases das atividade.



A Pré-produção possui três fases:

- **Levantamento:** correspondente a qualquer atividade que sirva para recolha de dados e informações; pesquisas, entrevistas, passeios, visitas a museus, palestras, etc.
- **Registo:** feito o levantamento dos temas ou atividades é decidido qual tipo de registo será escolhido para cada tema, exemplo: escrito, fotográfico, videográfico, ilustrativo, etc.
- **Organização:** todo material colhido é organizado, separado por temas, grupos e registos.

Por fim todo material colhido e devidamente organizado entrará na fase de produção; a decisão sobre o que fazer e como fazer com este material, mas antes há uma definição mais limitada sobre o Objecto-tema. Durante a Pré-produção, espera-se que o ambiente de ação não esteja apenas no contexto escolar, que envolva parceiros (como museus, centros culturais, bibliotecas) e a própria comunidade.

A Produção também é dividida em três fases:

- **Gestão:** fase em que são traçados os planos para gestão do material, como a realização de cronogramas, verificação dos recursos, a disponibilidades dos envolvidos e divisão do trabalho.
- **Criação:** elaboração propriamente das atividades, consideramos esta a fase de construção mais estruturada e objetivada do material, já com uma consciência de sua utilidade e qual melhor aproveitamento.
- **Ação:** intervenção, execução das atividades, cumprimento dos planos realizados anteriormente.
- 

Para fechar, faz-se necessário uma validação, correspondente ao balanço dos feitos, isto pode ser feito como discussão com os envolvidos em forma de debates, feedbacks ou até mesmo em formato de testes. Esta fase, tratando-se de uma pesquisa pode ser entendida como uma verificação de dados que possam gerar indicadores sobre

os resultados e possíveis alterações vindouras. Nesta fase, a concentração deve ser feita no contexto escolar, para haver maior ligação entre os temas com o currículo; faz parte da validação acompanhar o aproveitamento dos alunos e desempenho no seu aprendizado.

A última divisão, denominada Pós-produção, por sua vez, segue pelas fases:

- **Estratégia:** a partir dos dados obtidos pela validação das atividades aplicadas, ou até mesmo de pesquisas feitas na Preparação, criar um plano de ação que determine quais os pontos devem ser difundidos e divulgados. Qual material é interessante ser repetido e replicado.
- **Discurso:** nesta fase vai ser considerado o contexto em que os resultados serão aproveitados, quer seja em novas atividades, quer seja em novas pesquisas; o público e os novos envolvidos.
- **Canais:** escolha dos mecanismos de apoio, sites, publicações, jogos, exposições.
- 

A propagação é um instrumento difusor da cultura material e imaterial local, onde centra-se na tomada de consciência da importância da manutenção do património. a detenção deste conhecimento (ou *autoconhecimento*), serve tanto para o fortalecimento da memória local no cerne comunitário, como expansão em forma de propaganda e disseminação em grupos ou comunidades externas. Esta fase também é conveniente contar com estímulos externos como ajuda na divulgação.

No que confere a ordem de emprego destas fases e divisões, não precisam ser fixas e sequenciais, podendo vir a ser explorados em outras fases aleatórias. No último exemplo, sobre os estímulos externos, estes podem configurar como grupos de pesquisas de outras localidades ou até a promoção de residências artísticas, que importam conhecimentos advéncios como auxílio no estruturamento do reconhecimento das qualidades internas, bem como agentes divulgadores e exportadores de informação.

### 5.2.3 - Tipos

Por fim, falta apenas exemplificar os tipos de atividades, que não se pretende delimitar e reduzir, apenas sugerir uma organização ampla de modo facilitar sua construção e objetivos. Podemos assumir três grandes campos, que interligam-se também com campos das artes:

- *Ilustrativas*: correspondentes atividades mais associadas à produção de imagens e dentro de uma cultura considerada mais visual como fotografias, desenhos, esculturas.
- *Gráficas*: abrangendo mais o campo literário, como pesquisas, publicações, criação de sites, etc.
- *Performativas*: atividades lúdicas, expressões corporais e atividade mais práticas.
- 

Estes podem interligar-se ou complementar-se, a exemplos: de um texto que pode vir a ser musicado, desenhos que venham a ser justificados ou interpretado por textos, objetos criados serem usados como artigos de exposição, etc. Quanto mais estes três grandes campos puderem comunicar-se, maior a possibilidade de interação entre os temas sugeridos estarem de acordo com conteúdos programáticos e com relação ao currículo escolar.

Desta maneira tentamos estruturar a organização das atividades para um melhor aproveitamento das mesmas. Dar importância a consciência de cada passo é garantir a maior utilização dos recursos existentes e gerir de modo estratégico visando sempre interesses que venham beneficiar o desenvolvimento dos alunos como indivíduos, nos seus interesses pessoais, como promover sua emancipação que por fim, assevera um retorno benéfico a comunidade.

### 5.3 - Exemplos de Aplicação

Usaremos como exemplo o concelho de Mação, resgatando elementos reconhecidos durante a fase de pesquisa e exploração, onde depois de visitas, pesquisa bibliográfica e entrevistas, conseguimos entender e criar um conceito museográfico para

o Museu de Arte Pré-Histórica de Mação junto com o ITM, assim vamos perceber como um caso de estudo do concelho e adaptá-lo na construção das atividades das quais trata este documento<sup>42</sup>.

### 5.3.1 - Pré-Produção

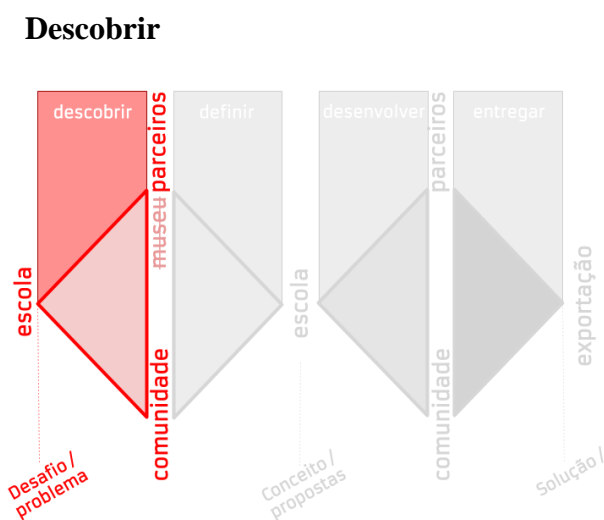


Fig. 20 - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Descobrir)

#### Metodologias Sugeridas:

- Entrevistas
- Pesquisas
- Passeios
- Visitas a Museus
- Trabalho de Campo
- Palestras

#### Disciplinas correlacionadas:

---

<sup>42</sup> É preciso criar um parênteses sobre esta proposta, por não ter sido construída a partir dos elementos que julgamos necessários: alunos e professores, mas foram fundamentados em colaboração com pessoas que vivem e conhecem a terra, o que legitima a proposta. Usamos a proposta como um modelo flexível, com elementos que possam ser adaptáveis a outros contextos e situações.

História, Geografia, Literatura, Desenho, Biologia, Matemática, Geologia, Arqueologia, Economia e Cultura Geral.

### **Exercício de Reconhecimento do Local**

Reconhecer o local onde vive-se é uma excelente introdução para disciplinas como geografia e história. Mas é possível introduzir elementos pertencentes a outras áreas de conhecimento; da matemática ao relacionar tamanho das localidades, usando escalas de medida, com a noção sobre as proporções; na física, questões práticas sobre distâncias e velocidades, etc.; tantos outros campos podem ser relacionados ao citar exemplos da biodiversidade, relevo, geologia e aspectos económicos. Há ainda, hipóteses de trabalhar elementos gráficos nesta fase, com finalidade de abordar a abstração e criatividade.

#### **Atividade Proposta 1 - Construção do Mapa (*Mood Board*)**

Colocaremos como primeira atividade proposta a construção de um mapa, para uma familiarização de nomes, sobretudo das localidades, vilas, aldeias. Consideramos a construção deste mapa como um *brainstorming*<sup>43</sup>, onde todas as informações são atiradas para o mesmo, sem constrangimentos, para em seguida serem filtradas de acordo com os interesses e possibilidade de exploração.

A primeira etapa é montar o mapa, como um *puzzle*. Para em seguida dar os nomes corretos das localidades. Nota-se que é importante respeitar a divisão geográfica oficial, mas é possível manter disponível a hipótese de acrescentar nomes populares, referências não oficiais ou antigas divisões, sem constrangimentos, porém sempre deixando claro tais informações ou fatos. Esta abertura é imprescindível para encontrar informações ligadas aos mitos populares, os cultos e tradições não oficiais.

---

<sup>43</sup> Técnica de “dinâmica de grupo” desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo. A técnica recomenda a reunião de ideias, pensamentos e experiências para propor soluções inovadoras para o tema pré-definido. Pretende-se aglomerar o maior e mais variados tipos de ideias para ao fim haver decisões que levem em conta as características mais peculiares com as hipóteses mais viáveis de implementação e execução.

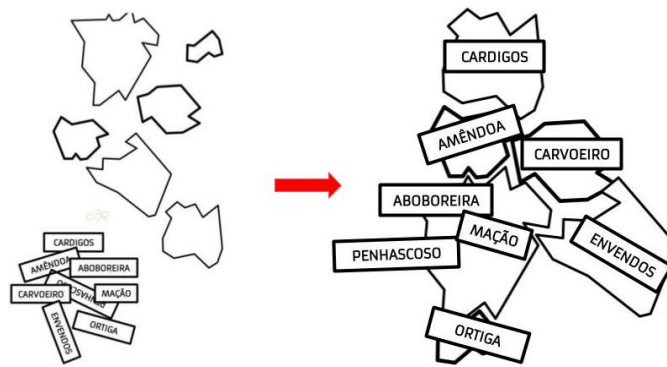


Fig. 21 - Puzzle do concelho de maçã e etiquetas com nomes.

Importante nesta fase trazer todo o conhecimento dos alunos para o “quadro”, incentivando através de perguntas estratégicas e precisas. Um bom começo, é mapear as moradas de cada um, assim elencamos algumas perguntas estratégicas como:

- Onde vivem;
- Onde nasceram;
- Se já visitaram;
- Se tem familiar a viver;
- Se conhecem ou já ouviram falar;

Estas perguntas quando bem colocadas darão as pistas principais dos *insights* para construir as futuras atividades. Outros elementos gráficos ajudam na evolução do painel. Fotos são recursos que facilitam o reconhecimento, enquanto representações gráficas, estimulam a imaginação e servem de introdução a elementos cartográficos. De acordo com número ou tipos de informações, pode-se fazer diversos mapas, como mapas sociais, mapas económicos, mapas culturais, mapas arquitetónicos, etc.

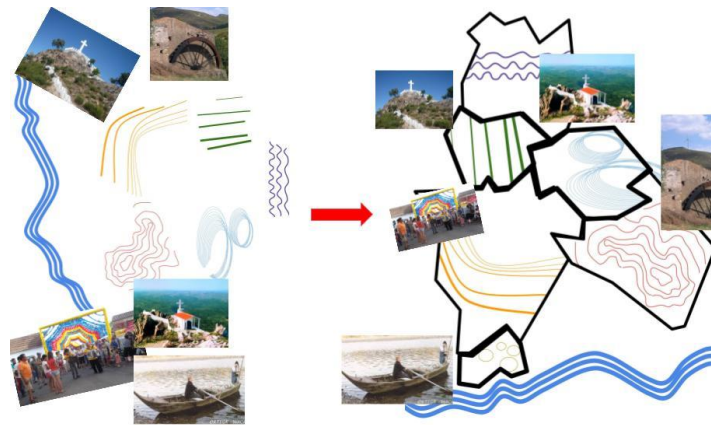


Fig. 22- Elementos gráficos introduzidos no mapa montado.

Na ausência de recursos gráficos recorre-se ao um exercício chamado de *Mapa Mental*, onde elementos como desenhos e objetos são identificados ou feitos pelos alunos com base naquilo que tem em sua memória. Este recurso é interessante para fornecer as primeiras pistas sobre algo mais marcante de uma localidade, como sua capacidade de *imaginabilidade*<sup>44</sup>. Esta fase começa em sala de aula e expande-se para a comunidade e elementos e instituições da região. Lembrando que estas instituições não estão limitadas em oficiais, assim, podem ser fábricas, museus, lojas, edifícios tudo que ajude definir o Objecto-tema e o conceito de estudo.

### Definir

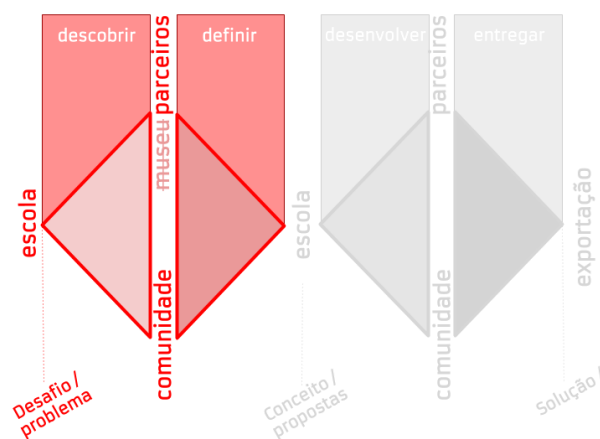


Fig.23 - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Definir)

<sup>44</sup> Qualidade de um objeto físico que lhe dá uma grande probabilidade de evocar uma imagem forte num dado observador. **Kevin Lynch** em *A imagem e a Cidade*, trabalha este conceito sobre a Cidade e sua capacidade de a partir de uma construção física possuir uma construção identitária, com associações de vários habitantes com suas lembranças e significados. (LYNCH, 1980)

### **Metodologias Sugeridas:**

- Escolha do Tema
- Visitas Guiadas
- Aulas
- Recursos
- Discussão
- Workshop
- Pesquisa Aprofundada

### **Disciplinas correlacionadas:**

História, Geografia e Estatística (na identificação do objecto-tema)

Matemática, Geometria e Desenho (dentro dos workshops)

Química e Física (pesquisa sobre a matéria-prima)

Nesta fase, há uma seleção das informações colhidas através da construção do mapa (*mood board*), sendo um interessante exercício para escolha do objeto, que será a fonte de onde se buscará as informações e em todos os modos que estão relacionadas: suas implicações sociais, económicas, religiosas e todo o significado que teve (ou tem) ao longo dos anos e sua relevância para o contexto. Transpomos o sentido de objeto físico/ real para a possibilidade de sua relação semântica, ou seja, algo que relacione-se com o sujeito e possua uma construção de sentidos através das leituras dos signos, desta maneira o nosso objeto permite romper uma constituição física para assumir como uma tradição, uma festividade, uma comida ou paisagem.

Neste ensejo, ainda tratando do recorte espacial de Mação, escolhemos a latoaria como Objecto-tema das atividades, após percebermos as relações diretas com os usos e costumes e as analogias com transições ocorridas que ocasionaram a derrocada desta atividade que outrora fazia parte tanto dos objetos utilitários domésticos (como formas de bolos, azeiteiras, baldes, púcaros), como nas atividades económicas locais (produção do azeite, do queijo, ferramentas para colheitas) e também em rituais e tradições festivas (exemplo do uso das candeias em festas religiosas). As peças ainda subsistem na memória do Concelho, e o seu *saber-fazer* resiste nas mãos do Sr. Manuel



Pomba, o último latoeiro local. Dentro do projeto inicial de Estudos de Design estava o de reinterpretar o fenómeno cultural da latoaria e reaproveitar a sua técnica em novas aplicações a nível pedagógico, empresarial e museográfico.

Após o reconhecimento destes fatores, foi feita uma pesquisa mais direcionada sobre a latoaria, suas possibilidades, assim como workshops para alcançar uma intimidade com o material, técnicas e ferramentas. Não excluindo a pesquisa em outras localidades para desenvolver um paralelo ou ajudar a compreender todo o processo. Reconhecemos etapas metodológicas descritas por (tabela vai anexo): observação, registo, exploração e apropriação.

### 5.3.2 - Produção

#### Desenvolver

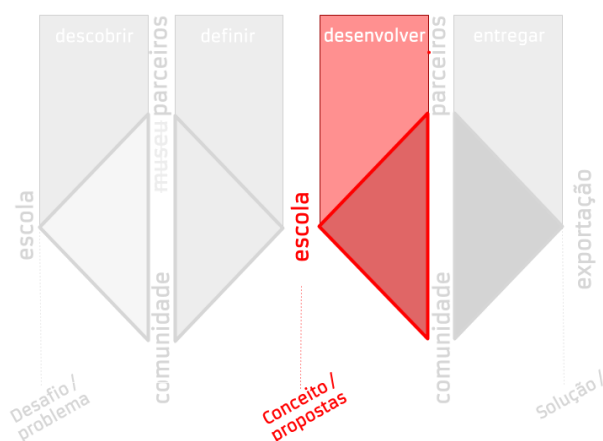


Fig. 24 - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Desenvolver)

#### métodos a serem aplicados:

- observação e desenho
- fotografias
- criação de uma tabela
- usar modelos de estudos em papel
- criar um código próprio para unidade mínima

### Disciplinas correlacionadas:

Matemática, Desenho, Estatística, Expressão

Toda atividade artesanal envolve o conhecimento de técnica e utilização de um determinado número de ferramentas bem como o aprendizado de algumas técnicas de transformação e movimentos que possibilitam a intervenção em algum material ou matéria-prima para criação de novos objetos que podem ser uma composição de mais elementos, variados em número de peças, quer pela repetição, quer seja agrupamento de formas distintas. Aprender os *movimentos mínimos* de conformação da latoaria é um bom começo para observar como as peças são feitas e motivar a criatividade para produção de novas peças.

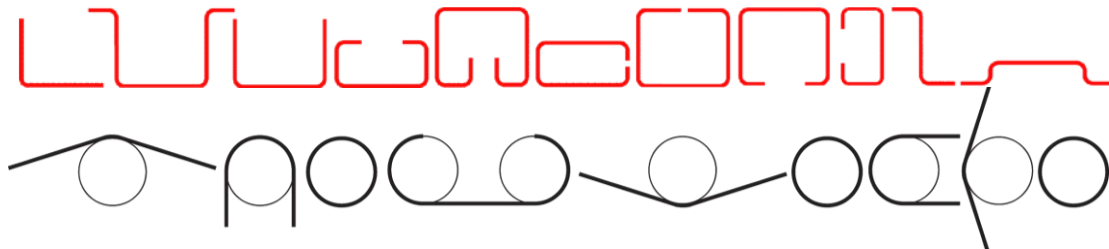


Fig.25 - Exemplos de perfis básicos obtidas pela quinagem e pela calandragem.

### Atividade Proposta 2 - Decomposição do Objeto

A partir de um objeto pré-definido, exemplo cântaro (Fig.03), observar a sua composição e decompor e identificar o número de peças, os nomes geométricos das mesmas, bem como processos utilizados. Elaborar uma tabela que identifique os processos e quantifique os mesmos. Criar uma referência do objeto em função da soma de unidades utilizadas.

**Objetivos:** Desenvolver a capacidade de análise e raciocínio. Capacidade de identificar formas geométricas e proporções. transposição destas formas para um plano bidimensional (associação a perfis e as diferentes vistas). Criar uma capacidade de reproduzir visualmente através de desenhos as principais características do objeto e comunicar de maneira mais legível de maneira. Usar a criatividade e capacidade expressiva para tal. Desenvolver e utilizar uma base de dados própria. A

ideia seria trabalhar a “identidade do objeto”, ou seja, reconhecer o arquetipo, que compõe as peculiaridades que o fazem reconhecível.

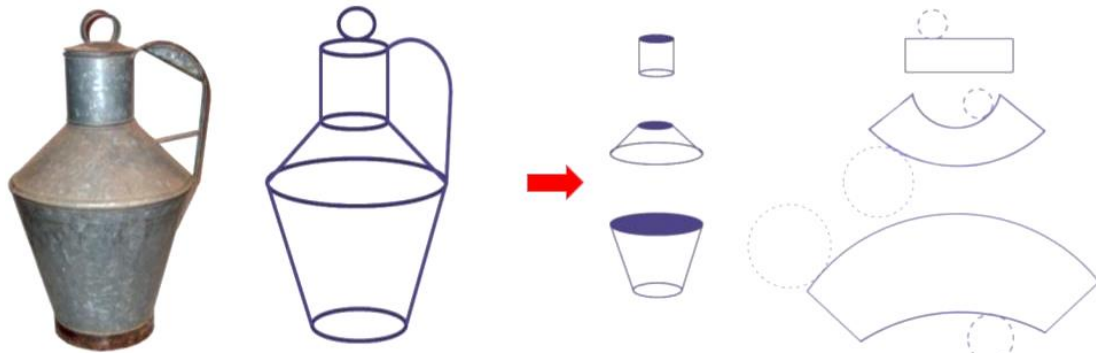


Fig.26 - Cântaro decomposto

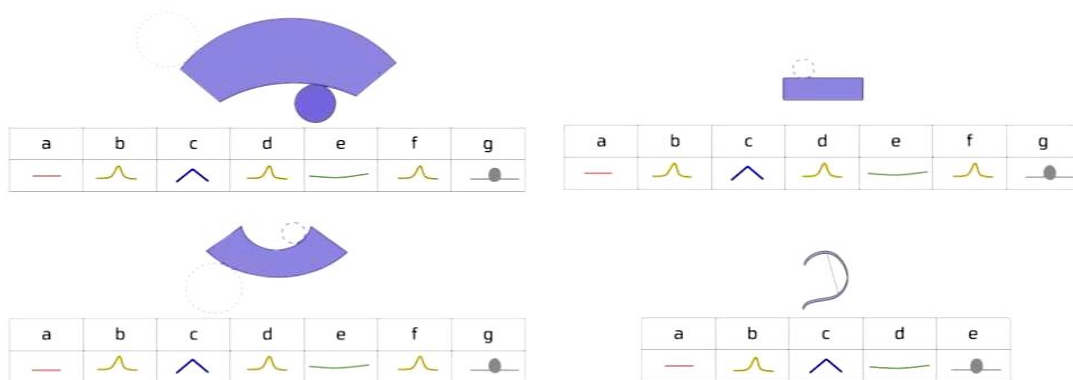


Fig.27 - Tabela com os processos reconhecidos na construção de cada uma das partes da peça.

### Atividade Proposta 3 - Latoaria e Transposição

Muitas atividades por mais distintas que pareçam, utilizam processos semelhantes, analisando os processos de assemblagem na latoaria percebemos muitas semelhanças com outros materiais como tecido, por exemplo, que utiliza até o termo costura para designar a junção de duas partes. Mesmo os moldes utilizados na costura, assemelham-se aos moldes riscados na folha-de-flandres, de antes, com a chapa zincada de hoje, que através da planificação, feita sobre medida o material é marcado para em seguida ser cortado. Depois do corte feito, são realizadas as intervenções para uma construção volumétrica.

Não apenas tecidos foram utilizados para vestir o corpo durante o percurso do homem, peles, lã, fibras e metais também foram utilizados. Recentemente conhecemos os tecidos sintéticos muito utilizados como alternativa aos mais tradicionais. A vestimenta no início, era um recurso para proteção, contra temperaturas, sujidades e sol, por exemplo. Com o passar do tempo tornou-se símbolo de diferenciação social ou status. É comum que cada região tenha o seu traje “típico”, que possui raízes nas atividades que realizavam e nos materiais disponíveis.

#### **disciplinas:**

Geometria, Matemática (no desenho dos moldes)

História, Geografia (na pesquisa)

Atividade Lúdicas, Encenação (para construção de uma história)



*Fig.28 - Moldes para roupas (esq.) e moldes para objetos em lata.*

#### **Atividade Proposta 4 - Desfile**

Fazer levantamento sobre os meios que o homem utilizava para proteger o seu corpo desde a pré-história, identificar características comuns e de que modo evoluiu (técnicas, materiais). Procurar pelos trajes típicos do concelho e região e tentar associá-los às marcas culturais ou atividades relacionadas. Como meio de proteção usaremos o exemplo das armaduras de cavaleiros, que a exemplo dos Templários, usavam Mação como rota. Fazer uma ponte com a moda e roupas utilizadas. Imaginar a latoaria como adornos, jóias ou detalhes que ajudem a compor o seu *look*.

### Métodos a serem aplicados:

- pesquisa bibliográfica
- pesquisa de internet
- criação de modelos em papel de armaduras
- criação de roupas
- organizar um desfile
- 

**Objetivos:** Trabalho mais lúdico e descontraído que visa, através de jogos interativos, motivar o conhecimento sobre a cultura local, fatos históricos e imagem regional e materiais locais. Com a criação de roupas em papel, ou armaduras, trabalharemos o lado criativo, ao mesmo tempo que noções de proporção e medidas são exploradas. No caso das Armaduras, questões históricas e estrutura do material seriam incorporadas para criação de objetos capazes de permitir mobilidade e proteção, importante relacionar as relações anatômicas e quais partes do corpo precisam de mais proteção.

### 5.3.3 - Pós-Produção

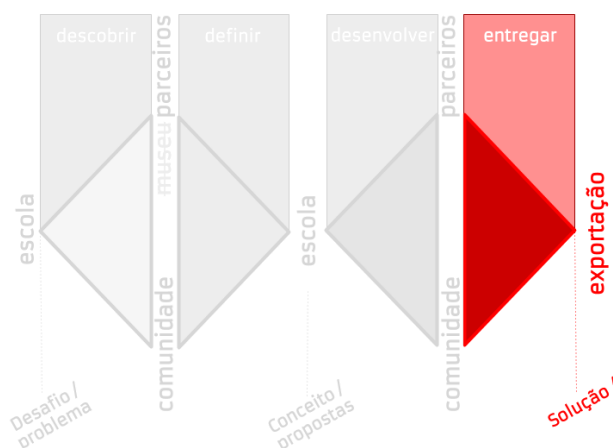


Fig.29 - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Entregar)

### disciplinas:

Geometria, Filosofia, Artes, Música, Dança, Novas Mídias

Os artefactos feitos em lata têm sempre um objetivo ou uma função a cumprir. Seja como utensílios ou como ferramentas, tem sempre que interagir com o homem. Para esta interação ser harmónica deve respeitar as proporções do corpo humano. Desta maneira consideramos que desde a própria produção do artefacto à sua utilização, o ritmo do movimento do artesão durante a construção deve ter um compasso parecido com o ritmo da atividade a ser realizada. O corpo humano respeita cânones, que dá-nos um modelo que podemos considerar comum. Os Tratados Canónicos eram referências para as artes sobre as relações das partes humanas utilizados desde a *Antiguidade Clássica*, partia desde o campo filosófico onde eram associados a uma universalidade, que ia desde componentes da natureza à arquitetura. No *Renascimento*, estes estudos foram revividos e associados à geometria, como justificativa de uma harmonia universal onde o homem pudesse ser inscrito.



*Fig. 30- Relação com o corpo.*

### **Atividade Proposta 5 - Latoaria e Dança**

Propor aos alunos intervenção nos objetos, recolha de medidas, caracterizar sua utilização e as partes humanas em contacto. Usando movimento na utilização, ou como são produzidos para criar novos movimentos coordenados e ritmados. Associar estas ações com música e sons retirados da lata. Ter atenção aos movimentos que garantam impulso ou maior agilidade na utilização do objecto, criar uma associação com dinâmica, a fim de reconhecer empiricamente leis da física. Fazer uma pesquisa sobre instrumentos locais e músicas tradicionais. Organizar uma performance, ensaiar e fazer uma apresentação pública.

**Objectivos:** Para além de oferecer noções de antropometria e anatomia. Com a interação dos objetos, uma introdução sobre ergonomia e proporções a serem

respeitadas, bem como peso e outras variações que interferem na relação física com objeto. Desenvolver coordenação motora e conceitos de física.



Fig. 31 - Movimento e ritmo.

## CONCLUSÃO

Entendemos na figura do designer e suas competências as possíveis intervenções e variações nos projetos pedagógicos. A transversalidade do design é uma componente facilitadora na aplicação de metodologias e de processos em outros campos, percebemos, portanto, a importância da transferência dessas habilidades às profissões futuras, para reagirem aos ritmos das mudanças cada vez mais acelerados e que também sejam recursos a serem aplicados na construção de novos modelos pedagógicos ou em modernas abordagens de ensino.

O uso das metodologias do design vem se fortalecendo ao longo das últimas décadas, sobretudo por consistirem em ferramentas que colocam seus destinatários como *co-autores* nestes processos, são motivadores da participação e por esta razão oferecem menos resistência, pois utilizam elementos de fácil reconhecimento, que fazem parte do cotidiano, do imaginário ou das vivências do envolvidos, ao passo que promovem a empatia pelo trabalho e atividade desenvolvidos por outros. A metodologia não só identifica situações que agregam o currículo pedagógico, mas aponta ações de intervenção comunitárias, afeiçoando tais cenários para o ambiente escolar.

Ao longo da pesquisa entendemos o acesso à educação como o ingresso à liberdade e como razão da emancipação do indivíduo, profissional e como agente dentro do seu meio; para tal, verificamos as necessidades de ações libertadoras da própria Educação, considerada defasada e inflexível, que não reconhece sua função plena na sociedade e nem mesmo está preparada para os desafios futuros. Prezada também através do ensino das artes como crescimento do espírito criativo e inovador, a

falha na sua democratização fornece indícios de lacunas que carecem de projetos para elevação do seu potencial como transformadores sociais.

A aprendizagem deve fornecer ferramentas que sejam úteis para a realidade de cada indivíduo, respeitando a diversidade de características que não seguem uma normativa representada em um único modelo de ensino. Assim, o excesso de centralidade ao qual vivenciamos não corresponde aos diferentes contextos que cada região isoladamente encaixa-se. Percebemos que valorizar as vivências locais, é uma maneira de estender a ação educativa enquanto esta adquire uma nova função, servindo de instrumento de manutenção da memória coletiva e da cultura destas comunidades.

Reconhecendo os esforços das instituições de ensino e dos profissionais da educação para alterarem este quadro, enxergamos que este caminho não pode mais ser apenas feito pela Escola, faz-se necessário a criação de uma rede que utilize seus próprios recursos para designar metas que coloquem em prática projetos pedagógicos que somem ensino não-formal e informal, que em conjunto possam criar soluções aos eventuais dilemas que ocorrerem nestas zonas, respeitando suas tradições e identidades. É a cidadania sendo exercida, ao trabalhar-se a voz coletiva com interesses que representam o bem comum.

Através de diligências específicas dos Estudos de Design, validamos a importância de reconhecer os diferentes fenômenos que o circundam, avaliando sua relevância ao relacionar novas abordagens de modo resgatar aspectos que estejam sub-representados, focando no seu carácter criativo e até mesmo inusitado, sobretudo na percepção que oriente à sensibilidade ao designar novos percursos, somando áreas que forneçam um plano transversal e multidisciplinar.

Com riquezas de abordagens o design em diversos campos de atuação procura soluções e propostas diversificadas ainda pouco exploradas, desta maneira sugerir um estudo que correlacione as metodologias do design com outras já existentes no ramo da pedagogia demonstra ser um caminho promissor, principalmente por entendermos que estes dois assuntos possuem uma alma com base na experimentação e na construção do seu próprio destino. Nem sempre utiliza uma abordagem técnica, mas tratamentos fora dos campos racionais, pautados no entendimento dos processos



cognitivos através da observação num aspeto divergente, recomendando uma aplicação heurística e com propostas nos territórios tácitos, presente nas metodologias do Design é possível o uso ponderado de orientações que valem-se da intuição como elemento diferenciador, propondo visões alternativas que valorize a descoberta e preparo dos futuros cidadãos e profissionais.

O modelo apresentado representa apenas um exemplo do mundo de hipóteses que o design é capaz de encontrar, portanto, transferir as competências dos designers para auxiliar novas descobertas e a construção de novos percursos é o ponto chave desta pesquisa, que recusa-se estar fechada, abrindo espaço para observação e aplicação como uma meta que constantemente é reavaliada.

## REFERÊNCIAS

### Bibliografia

ANTAS, M.N. (1999). Clubes de Arqueologia nas escolas portuguesas. *O Arqueólogo Português*, Série IV, N.º 17, Lisboa : Museu Nacional de Arqueologia. p. 215-223.

\_\_\_\_\_ (2012). A Arqueologia e a Educação: Rede de Clubes de Arqueologia nas escolas. *O Arqueólogo Português*, Série V, N.º 2, Lisboa : Museu Nacional de Arqueologia; Imprensa Nacional-Casa da Moeda p. 445-464.

\_\_\_\_\_ (2013). A Comunicação Educativa como factor de (re)valorização do Património Arqueológico - Boas Práticas em Museus de Arqueologia Portugueses. (tese de doutoramento Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Disponível em [http://www.museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/mario\\_antas.pdf](http://www.museologia-portugal.net/files/upload/doutoramentos/mario_antas.pdf)

ARONSON, S. (2008). *Aridscapes, proyectar en tierras ásperas y frálgiles. designing in harsh and fragile lands*. Barcelona : Gustavo Gili.

BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero.

BRANSFORD, J.D. ; STEIN, B.S. (1993). *The ideal problem solver*. (2ª ed.). New York : Freeman.

BRODY, D. ; CLARK, H.. (2009). *Design studies: a reader*. Oxford : Berg.

BROWN, T. (2009). *Change by design*. Nova Iorque : HarperCollins.

BRUNO, M.C.O. (1997). Funções do museu em debate: Preservação. *Cadernos de Sociomuseologia*, N.º 10, Lisboa : ULHT. p. 23-32.

BUCHANAN, R. (2001). Research and the New Learning. *Design Issues*, vol. 17, N.º. 4, p. 3-23.

CABRITO, B.; ALVES, N., GOMES, R. (1995). *A Escola e Espaço Local. Ciências da Educação: Investigação e Acção*. *Actas do II congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 2, Porto : SPCE., p. 25-37.

CALHOUN, G.(coord.) (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.

CANÁRIO, M.B.B. (1995). *Partenariado local e mudança educativa*. *Inovação*. Vol. 8, N.º 1/2. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional, p. 151-166.

- CASTELLS, M. (2002-2003). A era da informação: economia, sociedade e cultura. 2º vol.: O poder da identidade. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAGAS, M.S. (2004). Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Brasília : IPHAN, N.º 1, p. 144-145.
- DEWEY, J. (1934). *Art as experience*. London : George Allen & Unwin.
- \_\_\_\_\_ (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DORMER, P. (1997). *The culture of craft: status and future*. Manchester : University Press.
- \_\_\_\_\_ (1994). *The art of the maker*. London : Thames and Hudson.
- DUARTE, A. (1994). *Educação Patrimonial: guia para professores, educadores, monitores de museus e tempos livres*. Lisboa : Texto.
- ESTEIREIRO, P. (2014). *Estudos sobre educação e cultura*. Funchal : Associação Regional de Educação Artística.
- ESTAÇO, I.M.R. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática. Contributo de um estudo empírico*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- FREIRE, C. (1997). *Além dos Mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo*. São Paulo : SESC, Annablume.
- FULLER, R.B. (1998). *Manual de instruções para a nave espacial Terra*. (2ª ed.). Porto : Via Optima.
- FURTER, P. (1972). *Educação e vida*. Petrópolis : Vozes.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- HAUSER, A. (2000). *História social da arte e literatura*. São Paulo : Martins Fontes.
- HELLER, S. ; PETTIT, E. (1998). *Design dialogues*. New York : Allworth Press.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- KELLEY, T. (2001). *The art of innovation: lessons in creativity from IDEO*. New York : Doubleday.

- LYNCH, K. (1980). A imagem da cidade. São Paulo : Martins Fontes.
- MALDONADO, T. (2009). Design Industrial. Lisboa : Edições 70.
- MANACORDA, M.A. (2001). História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo : Cortez.
- MANZINI, E. (1993). A matéria da invenção. Lisboa : Centro Português de Design.
- MATTAR, S. (2010). Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula. São Paulo : Papyrus.
- MILLER, D. (2007). Consumo como Cultura Material. Horizontes Antropológicos, Vol. 28, p. 33-63.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF.
- MOUTINHO, M. (1989). Museu e Sociedade. Monte Redondo: Museu Etnológico.
- MUNARI, B. (1979). Design e comunicação visual. Lisboa : Edições 70.
- \_\_\_\_\_ (1981). Das coisas nascem coisas. Lisboa : Edições 70.
- OOSTERBEEK, L. et al. (2017). Sustainability and Sociocultural Matrices: transdisciplinary contributions for cultural integrated landscape management. Mação : ITM.
- PARRA, P ; RODRIGUES, I. D. (2014). FBAUL : 40 Anos de Design : Ensino, Investigação e Prática Profissional em Design de Equipamento. Lisboa: FBAUL.
- PARRA, P. (2016). DE - Design, indústria e inovação: Mestrado de Design de Equipamento. Lisboa : FBAUL.
- PARREIRA, G.G. (2016). Martin Buber e o sentido da Educação. Goiânia : IFG.
- PAZ, O. (1991). Convergências: ensaios sobre arte e literatura. Rio de Janeiro : Rocco.
- PEREIRA, M.A. H. (1970). Monumentos Históricos do Concelho de Mação. (1ª ed.). Coimbra : Gráfica de Coimbra.
- PIAGET, J. (1990). Para onde vai a educação? (2ª ed). Lisboa : Livros Horizonte.
- PILLOTON, E. (2009). Design Revolution : 100 products that empower people. New York : Metropolis Books.
- POSTIC, M. (1990). A relação pedagógica. ( 2ª ed). Coimbra : Coimbra Editora.

PROWN, J.D. (1982). Mind in Matter: a Introduction to Material Culture Theory and Method. *Winterthur Portfolio*, Vol. 17, p. 19.

RIBEIRO, O. (1970). Ensaio de geografia humana e regional. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

\_\_\_\_\_ (1993). Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico. (6ª ed). Lisboa : João Sá da Costa.

ROCHA, C.S. (1986). Teoria do Design : 10º ano de escolaridade. Lisboa : Plátano.

\_\_\_\_\_ (2000). Plasticidade do Papel e Design. Lisboa : Plátano Editora.

RODRIGUES, J. (1989). A Bauhaus e o ensino artístico. (1ª ed). Lisboa : Presença.

ROSALES, M.V. (2009). Cultura Material e Consumo: Uma Introdução. Oeiras : Celta Editora.

SAUER, C.O. (1998). A Morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R.L. ; HOSENDAHL, Z. (Orgs.). Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ. p. 12-74.

SCHON, D.A. (1991). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco : Jossey-Bass.

SPARKE, P. (2004). An Introduction to Design Culture: 1900 to the Presente. (2º ed.). Oxon : Routledge.

TEIXEIRA, H. (2015). Devir Identidade: mise-en-scène da identidade Xakriabá na autoetnofotografia de Edgar Corrêa. *Gama*. N.º 6. Lisboa : CIEBA-FBAUL.

THIOLLENT, M. (1988). Metodologia da Pesquisa-ação. (4ª ed.). São Paulo : Cortez: Autores Associados

THOMAS, J. (2000). Interpretive Archaeology: A Reader. Londres: Leicester University Press.

UNESCO. (2006). Roteiro Para Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. Lisboa : comissão nacional da UNESCO.

VEZZOLI, C. (2011). Design para equidade e coesão sociais: um novo papel na concepção de produtos, serviços e interações das partes interessadas. Livro de Actas 1º CIDAG, Lisboa, p. 98-118.

### **Publicações Online**

DUARTE, A. (2013). Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda Inovadora. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e*

*Patrimônio*. PPG-PMUS Unirio | MAST - vol. 6 N.º 1. Disponível em <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/248/239>

IDEO. Design Thinking para educadores: Toolkit. (1º ed.). Disponível em <http://www.dtparaeducadores.org.br/site/>

ITM. (2014a). Mação, o Médio Tejo e a Projecção Internacional de Portugal, para o reforço a União Europeia. Mação: ITM. [PDF] Disponível em <http://www.pacadnetwork.com/itm/images/sampled/planoestrategico.pdf>

ITM. (2014b). Memórias Humanas da Terra: 4 Laboratórios e 18 atividades para o sucesso escolar e a cidadania. Mação : ITM. [PDF] Disponível em <http://www.apheleiproject.org/apheleia/Articles/As%20Mem%C3%B3rias%20Humanas%20da%20Terra.pdf>

ITM. (2014c). Do Fazer ao Ser: Laboratórios e atividades para o sucesso escolar e cidadania. Mação : ITM. [PDF] Disponível em <http://www.apheleiproject.org/apheleia/Articles/Caderno%20Geral.pdf>

OOSTERBEEK, L. ; ALMEIDA, J.A. ; ALVES, A. ; FERREIRA, C. ; MOLERO, V. (2015). Apheleia como recurso educativo: Um estudo de caso e a importância de um ensino holístico. Mação: ITM. [PDF] Disponível em <http://www.apheleiproject.org/apheleia/Articles/Apheleia.%20Relat%C3%B3rio%20artigo%20final.pdf>

## **Webgrafia**

10x10. (2015). Disponível em <https://s3-eu-central-1.amazonaws.com/content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/16/2016/08/01173853/Micropedagogias.pdf>

Ano do Entendimento Global. (2015). Disponível em <http://www.entendimento-global.ipt.pt/>

CCDR. Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do algarve. (2018). Disponível em <https://www.ccdr-alg.pt/>

Design Council. (2005). Disponível em [http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons\\_Design\\_Council%20\(2\).pdf](http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20(2).pdf)

Eco-Escola. (2017). Disponível em <https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/>

Encontro com Andakatu. (2018). Museu de Mação. Disponível em

<http://museumacao.pt.vu/>

Fundação Gulbenkian. (2018). Disponível em <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>

ITM. (2017). Instituto Terra e Memória. Disponível em

<http://www.institutoterramemoria.org/>

Medio Tejo. (2016). Disponível em <http://www.mediotejo.net/ciclo-de-conversas-em-macao-aborda-ortiga-o-tejo-as-gentes-e-cultura-ribeirinha/>

Portugal Economia Social. (2017). Disponível em

<http://www.portugaleconomiasocial.fil.pt/visitar-2/>

Projecto Tasa. (2018). Disponível em <http://projectotasa.com/3490/>

Quadro de Acção de Dakar. (2000). Disponível em

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

Viver e experimentar o Passado. (2016). Disponível em

<http://www.univeur.org/integratiosta/VivereexperimentaroPassado.pdf>

### Fontes iconográficas:

**Fig. 01** (P.23) - Simplificação do Modelo de Ensino. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 02** (P.31) - Modelo Flexível. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 03** (P.31) - Habilidade x Aproveitamento. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 04** (P.32) - Modelo Flexível. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 05** (P. 38) - Integração das fases do Método Heurístico, dentro da “Receita de Arroz Verde” de Munari. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 06** (P. 46) - Triângulo escola-comunidade-museu baseado na definição de Ana Duarte. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 07** (P. 53) - Conferências Apeleia Project, Mação 12.03.2016. PIÇARRA, M. (2006)

**Fig. 08** (P. 54) - Atelier de latoaria em Mação. PIÇARRA, M. (2015)

**Fig. 09** (P.55) - I Jornadas Ibéricas de Gastronomia Pré-Histórica de Mação. ROSSETTI, L. (2016)

**Fig. 10** (P.64) - Movimentos mínimos da latoaria e o gesto. ROSSETTI, L. (2017)

**Fig. 11** (P. 71) - Cartaz Workshop Latoaria - Projecto TASA. [em linha]. (2017). [acesso em 16.02.2018].

disponível em <http://projectotasa.com/content/uploads/2017/07/cartaz-ws-latoeiro.jpg>

**Fig. 12** (P. 88) - Kit Identidade . JORDÃO, T. (2016)

**Fig. 13** (P. 89) - Duplo Diamante. [em linha]. Design Council. [em linha]. (2018). [acesso em 16.02.2018]. disponível em <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>

**Fig. 14** (P. 92) - Tabela de comparação ao Duplo Diamante. ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 15** (P. 94) - Processo Design Thinking. Gustavo Couto [em linha]. (2018). [acesso em 16.02.2018]. disponível em <http://gustavocouto.com.br/workshops/dtbootcamp/>

**Fig. 16** (P. 95) - DT para educadores. DT Educadores. [em linha]. (2018). [acesso em 16.02.2018]. disponível em <http://www.dtparaeducadores.org.br/site/>

**Fig. 17** (P. 98)- Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 18** (P. 102) - Divisões das Atividades. ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 19** (P. 102) - Quando fases das atividades. ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 20** (P. 106) - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Descobrir). ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 21** (P. 108) - Puzzle do conelho de mação e etiquetas com nomes. ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 22** (P. 109) - Elementos gráficos introduzidos no mapa montado. ROSSETTI, L. (2017).



**Fig. 23** (P. 109) - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Definir). ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 24** (P.111) - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Desenvolver). ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 25** (P. 112) - Exemplos de perfis básicos obtidas pela quinagem e pela calandragem. ROSSETTI, L. ; JORDÃO, T. (2015).

**Fig. 26** (P.113) - Cântaro decomposto. ROSSETTI, L. ; JORDÃO, T. (2015).

**Fig. 27** (P.113) - Tabela com os processos reconhecidos na construção de cada uma das partes da peça. ROSSETTI, L. ; JORDÃO, T. (2015).

**Fig. 28** (P. 114) - Moldes para roupas (esq) e moldes para objetos em lata. ROSSETTI, L. ; JORDÃO, T. (2015).

**Fig. 29** (P.115) - Modelo com base no Triângulo de Ana Duarte. (fase Entregar). ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 30** (P. 116) - Relação com o corpo. ROSSETTI, L. (2017).

**Fig. 31** (P. 117) - Movimento e ritmo. ROSSETTI, L. (2017).

## ANEXOS

### ANEXO I

**Quadro nº 2: Metodologia para o estudo de boas práticas educativas em museus.**

<b>Fases do Projecto educativo</b>	<b>Elementos das fases</b>
1.- Concepção e planeamento do programa	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Origem do projecto</li><li>➤ Racionalidade e relevância</li><li>➤ Colaborações e parcerias</li><li>➤ Beneficiários (públicos-alvo)</li><li>➤ Propósitos e objectivos</li><li>➤ Recursos</li><li>➤ Conteúdo</li><li>➤ Ferramentas de mediação</li><li>➤ Nível esperado de participação</li><li>➤ Coordenação entre ferramentas, conteúdos e participação</li><li>➤ Gestão</li><li>➤ Comunicação</li><li>➤ Estudos sobre o programa, desenho, implementação e resultados</li></ul>
2.- Desenvolvimento do programa	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Preparação para a implementação do programa</li><li>➤ Implementação</li><li>➤ Mudanças</li></ul>
3.- Avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Resultados</li><li>➤ Relatórios</li><li>➤ Processo correctivo ou de "remediação"</li></ul>
4.- Conclusão	

Fonte: Elaboração própria

*Quadro: metodologia para o estudo de boas práticas educativas em museus. Mário Antas*

Quadro nº 3 : Modelos educativos para a educação Patrimonial.

Modelos e características	Modelo Instrumental	Modelo "mediacionista" ou comportamentalista	Modelo Historicista	Modelo simbólico-social
<b>Orientação</b>	Educação como um meio de gestão para atingir fins turísticos	Educação como uma "ponte" de comunicação com o património	Educação como transmissão da dimensão histórica do património	Educação como forma de construção individual e colectiva do património
<b>Comunicação</b>	Unidireccional	Bidireccional	Unidireccional	Intercomunicação
<b>Recursos didácticos</b>	Documentos escritos como folhetos, guias, indicações	Projectos e unidades didácticas	Conceptuais	Grande variedade didáctica de recursos
<b>Tipos de aprendizagem</b>	Teorias de interpretação, mas que não permitem aprendizagens significativas ao público	Teorias cognitivistas que permitem aprendizagens significativas	Teorias de memória	Teorias cognitivistas que permitem aprendizagens significativas
<b>Vantagens</b>	Informação concisa e de leitura fácil dado aos turistas	Informação científica adaptada a públicos específicos	Informação detalhada sobre o património material	Potencia a compreensão integral do património utilizando a didáctica do património
<b>Desvantagens</b>	Pouca interacção com o público, descontextualização do património, ausências de crítica, pouca informação científica	Preocupação com públicos específicos pode dificultar uma leitura transversal	Conceito património reduzido ao material. Educação reduzida a papel secundário	Pode dar origem a leituras mais "radicais" potenciando o regionalismo, nacionalismo e territorialismo

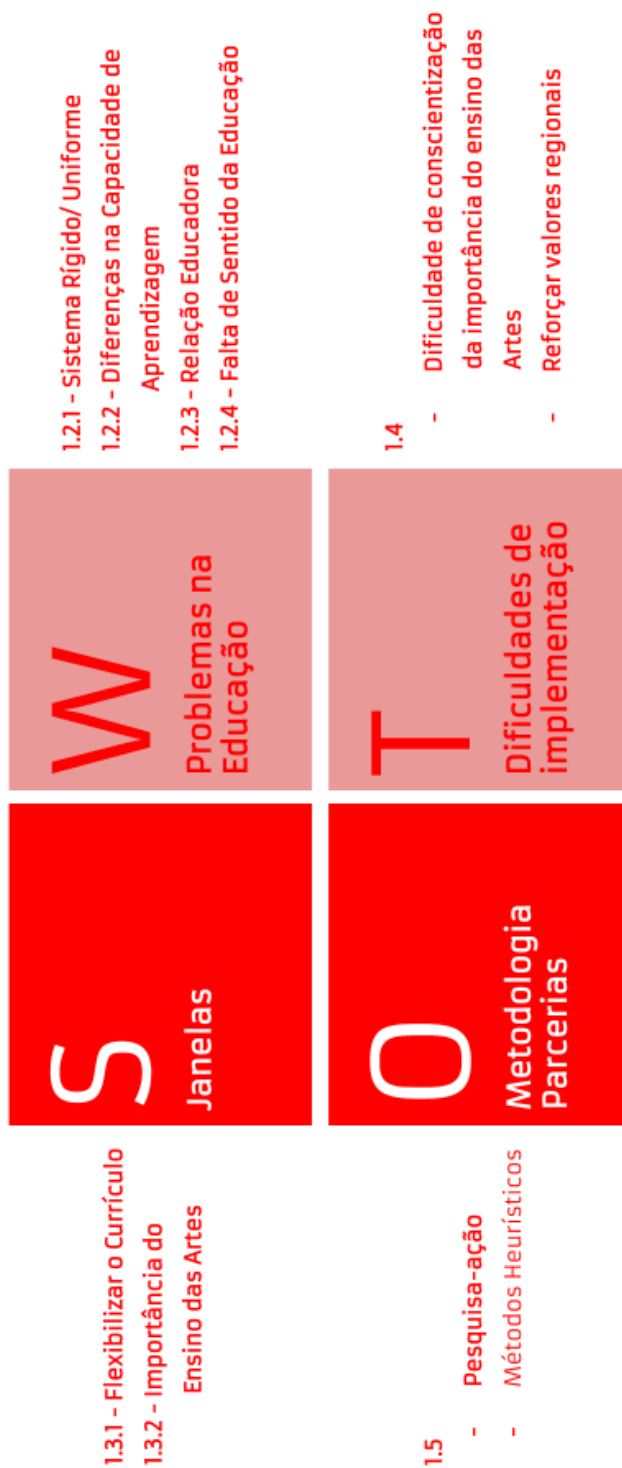
Fonte: Elaboração Própria com base em (Fontal Merillas, 2004)

## ANEXO III

CONCEITO / TEMA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
<b>Novos Conceitos de Museu e de Patrimônio</b>	Promover a discussão sobre a mudança de paradigma sobre o real significado dos museus, elucidar as transformações que existiram ao longo das décadas.	Incentivar a organização de práticas para manter a memória viva, retirando dos museus a sua generalidade como “túmulo da memória”.
<b>Conceitos de Museu Patrimônio na sua Múltipla Diversidade</b>	Museu como recurso educativo, para além de outras funções como proteger, estudar, recolher, apresentar os seus conteúdos.	Esclarecer os serviços e utilidades existentes nos museus e como estes devem interagir e servir a comunidade.
<b>Relação Escola-Meio</b>	A procura de estabelecer ligações da escola com o meio para formação integral do aluno e na transmissão de valores.	Abrir a discussão sobre as questões que envolvam a comunidade e a localidade, abrindo espaço para resolução de problemas.
<b>Interdisciplinaridade na Observação do Real</b>	Abertura à observação do real, detalhada e meticulosa.	Visa capturar o foco dos alunos para coisas importantes do seu quotidiano que possam ser úteis ao seu desempenho escolar.
<b>Educação do Gosto</b>	Permitir a formação do bom gosto através de uma seleção de bons materiais, criação do senso crítico.	Aprender a observar e descrever aquilo que o envolve, interiorizando aquilo que lhe parecem mais adequado ou representativo.
<b>Inventariação de Recursos</b>	Um olhar atento sobre a comunidade e realizar um levantamento dos recursos possíveis.	Fazer o aluno criar uma sensibilidade pela população que vive, entendendo suas origens e seu património.
<b>Centro de Documentação Escolar</b>	Uma mediateca com documentos da região, que podem ser fornecidos e organizados por alunos e moradores.	Intuito de democratizar a informação e facilitar o acesso a todos. Organizar um acervo histórico.
<b>Trabalho de Campo</b>	Fazer levantamento, estudar e observar a localidade, através de fichas, inquéritos, cadernos de anotação, etc..	Objetivo de organizar e direcionar o trabalho de pesquisa, para que se consiga facilitar o trabalho de pesquisa e observação.
<b>Visitas Guiadas, Fichas-Guias, Roteiros, Gincanas Culturais</b>	Elaboração de material correspondente à um tema ou região, pode haver diferença de complexidade mediante ao ciclo destinado.	Aviva o conhecimento enquanto promove atividades mais interativas e dinâmicas que mais descontraídas.
<b>Organização e Execução de Material-Divulgação</b>	Trabalho de sistematização dos dados adquiridos e produção de material didático auxiliar.	Material (que pode ser lúdico) ajuda a conhecer o património da região e divulgar o mesmo.
<b>Animação Cultural: Cortejos Históricos - Dramatização de Cenas Históricas - Fantoques</b>	A participação das Escolas e Museus nas animações comunitárias tradicionais de cada região, levando em conta suas peculiaridades e espontâneas, com sinais facilmente descodificados.	Com viés de entretenimento e recreio com forte interação social promove uma explicação aos conteúdos expostos de modo mais fluido, sem deturpações da realidade ou ficção.
<b>Ateliers - Experimentação</b>	Espaço de convívio entre artistas/ alunos/ professores e artesãos/ alunos/ professores.	Apresentação de outros saberes, outras formas de criatividade, outra forma de olhar aquilo que os rodeia.
<b>Animação de Monumentos “História ao Vivo”</b>	A reconstrução detalhada a vida de uma época, período ou atividades, para tentar entender melhor a vida quotidiana.	Assegura uma experiência e outra dimensão, que ultrapassa as informações contida nos livros. Aprende-se através das sensações.
<b>Intervenções no Meio e Educação Cívica</b>	Exposições precedidas de debates para alertar as populações sobre seus deveres e direitos.	Busca construir sobretudo nos jovens o entusiasmo para preservação do património.
<b>Exposições Itinerantes - Maletas Pedagógicas</b>	Novos recursos e espaços expositivos que podem tanto estar na própria localidade como fora.	Instrumentos para estudo da história local e problemas contemporâneos. Forte instrumento de difusão.
<b>Museus Escolar - Rentabilização do Trabalho Educativo</b>	Organização do material disponível das próprias instituições que permitem reconhecer mudanças históricas que refletem a sociedade local.	Na ausência de um museu regional este artifício pode suprir a lacuna, organizando exposições e realizando o trabalho de arquivo.
<b>O Museu e Escola como Espaços Polivalentes de Animação</b>	Reconhecimento das principais possibilidades dos museus e escolas sobre a gestão do património.	Estimular o debate e abertura dos museus às comunidades. Realizando um trabalho pioneiro sobre a educação patrimonial.

Tabela elaborada com base no trabalho de Ana Duarte como guia para educação patrimonial.

## ANEXO IV



ANEXO V



Ciclo de conferências  
«Histórias de Mação - um ciclo de conversas»

**Paisagem, Transição e Ritmo na Latoaria de Mação**  
por Isabel Almeida, Tiago Jardim e Luísa de Azevedo

**MAÇÃO**  
Dia 7 de maio 18h  
Museu de Arte Pré-Histórica

Venha aprender sobre a história da sua terra!



«Histórias de Mação - um ciclo de conversas»

**Ortiga e o rio Tejo:**  
Cultura material e construção de barcos  
Júlio de Matos Filipe e Sr. Manuel Pires Fontes

**MAÇÃO**  
Dia 11 de junho 18h  
Museu de Arte Pré-Histórica

Venha aprender sobre a história da sua terra!




**Curso de Introdução à Tecnologia Lítica e Arqueologia Experimental com líticos**

**MAÇÃO**  
14 a 18 de Agosto

Instituto Terra e Memória  
Rua dos Carreiros, 100 - 5000-101 Mação

Coordenadores: Sónia Costa e Pedro Costa  
Custo: 150 euros  
Número de 18 participantes  
Para inscrições e mais informações contacte: [isacostad@igamf.com](mailto:isacostad@igamf.com)



«Histórias de Mação - um ciclo de conversas»

**Espaços de Memória em Mação como preservação da identidade local - o caso Monte Penedo, Ribeira de Boas Eiras e Espinheiro**  
Margarida Morais e Octávio Ferreira

**MAÇÃO**  
Dia 8 de outubro 18h  
No Museu de Arte Pré-Histórica

Venha aprender sobre a história da sua terra!

ANEXO VI

