

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Bárbara Parchão Trabulo

O património cultural imaterial como dinamizador das aulas de EVT



Maio de 2013

Ana Bárbara Parchão Trábulo

O património cultural imaterial como dinamizador das aulas de EVT

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professor Mestre José Pereira



Maio de 2013

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

A candidata,

Viseu, ____/____/____

Aos meus avós paternos Prudêncio do Nascimento Trabulo e Maria da Luz Rodrigues
e aos meus avós maternos José Augusto Parchão e Celeste Irene Beselga.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não seria exequível sem a contributo e o auxílio de várias pessoas, a quem me cumpre, desde já, agradecer:

- À Doutora Ana Paula Cardoso e ao Mestre José Pereira, que se dignaram aceitar ser orientadores deste projeto, a minha gratidão pela sua disponibilidade científica e pedagógica com que me guiaram ao longo deste percurso.
- Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico pela construção, desconstrução e reconstrução de novos percursos.
- Ao Conselho Executivo e aos professores do Agrupamento estudado, assim como aos Encarregados de Educação que aceitaram participar neste estudo e que diretamente contribuíram para a realização deste trabalho.
- Aos meus amigos Miguel Marinho, João Martins e Diana Ferreira, Sara Pereira, Tânia Ferreira e Rita Pedroso por todo o apoio e incentivo que me souberam prestar durante todo este processo.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O património cultural imaterial, enquanto elemento estrutural de projetos artísticos e dinamizador das aulas de Educação Visual e Tecnológica, assume-se como uma questão relevante, passível de ser avaliada, de modo a determinar se o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de EVT pode contribuir para a familiarização dos alunos com o património imaterial local, mais especificamente no contexto das suas vivências. Neste sentido, este projeto de investigação assentou sobre um estudo de caso numa escola urbana do concelho de Viseu, situada na área urbana da cidade, inserida num contexto de grande riqueza cultural.

Trata-se de um estudo de caso, que envolveu a análise documental relevante para o estudo, bem como o questionamento a Encarregados de Educação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino básico, professores de Educação Visual e Tecnológica e Diretores de Turma.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, de natureza eminentemente descritiva, observámos aspetos relevantes sobre o conhecimento e a (des)valorização da cultura imaterial local e a forma como esta tem sido transmitida aos jovens estudantes.

Os resultados obtidos indiciam, *grosso modo*, que a comunidade escolar conhece e demonstra sensibilidade para as questões relativas ao património cultural imaterial; porém, e por si só, essa atitude não tem sido suficiente para que a escola promova a preservação desse património e influencie significativamente uma mudança de atitude na comunidade onde a escola se encontra inserida.

Palavras-Chave: Educação Visual e Tecnológica, Património Cultural Imaterial, 2.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The intangible cultural heritage, whilst a structural element of artistic projects and an energizer of Visual and Technological Education classes, assumes itself as a relevant issue, liable to assessment, in order to determine whether the process of teaching / learning the subject of VTE can help familiarize students with the local intangible heritage, specifically in the context of their experiences. Thus, this research project was based on a case study of an urban school in the district of Viseu, located in the urban area of the city and set in a context of great cultural richness.

This is a case study which involved documentary analysis relevant to the study, as well as questionnaires to the students' parents of the 2nd Cycle of Basic Education, to Visual and Technological Education teachers and to Class Teachers.

Throughout the development of this study, of mainly a descriptive nature, relevant aspects were observed about knowledge and the (de) valuation of the intangible local culture, and the way it has been transmitted to the young learners.

The results roughly indicate that the school community knows and demonstrates sensitivity to issues related to the intangible cultural heritage. However, this attitude alone has not been sufficient for the school to promote the preservation of this heritage, and influence significantly a change of attitude in the community where the school is located.

Keywords: Visual and Technological Education, Intangible Cultural Heritage, 2nd Cycle of Basic Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - POVO E IDENTIDADE.....	6
--	----------

1. 1. Globalização e cultura.....	8
-----------------------------------	---

1. 2. Folclore e cultura popular.....	10
---------------------------------------	----

1. 3. Cultura popular e etnográfica.....	12
--	----

1. 4. A memória.....	14
----------------------	----

1. 4. 1. A memória social/coletiva.....	15
---	----

1. 4. 2. Relação memória social e património cultural.....	16
--	----

CAPÍTULO 2 - PATRIMÓNIO E SUA PRESERVAÇÃO.....	19
---	-----------

2. 1. Ligação entre património material e património imaterial.....	20
---	----

2. 2. Património imaterial.....	21
---------------------------------	----

2. 3. A importância da UNESCO.....	24
------------------------------------	----

2. 3. 1. Salvaguarda do património cultural imaterial.....	28
--	----

2. 3. 2. Salvaguarda a nível internacional.....	32
---	----

2. 3. 3. Viabilização a longo prazo.....	32
--	----

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO.....	34
3. 1. A herança educativa.....	35
3. 2. A escola e a comunidade.....	37
3. 3. Influências culturais na aprendizagem.....	38
3. 4. O papel da Educação Visual e Tecnológica.....	41

SEGUNDA PARTE

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
4.1. Problema e objetivos.....	47
4.2. Tipo de investigação.....	47
4.3. Contexto do estudo de caso	48
4.4. Participantes e sua caracterização.....	50
4.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	53
4.6. Procedimento.....	56
4.7. Análise e tratamento de dados.....	56
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	58
5.1. Dados relativos à pesquisa documental.....	58
5.2. Dados relativos às entrevistas aos encarregados de educação.....	61
5.3. Dados relativos aos questionários aos professores de Educação Visual e Tecnológica.....	64

5.4. Dados relativos aos questionários aos diretores de turma.....	70
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DOS DADOS.....	76
CONCLUSÃO.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	84
ANEXOS.....	97
Anexo 1 – Pedido de autorização para a realização do estudo.....	98
Anexo 2 – Pedido de autorização para a aplicação dos questionários.....	100
Anexo 3 – Aprovação dos instrumentos para a recolha de dados.....	101
Anexo 4 – Guião de Entrevista aos EE.....	103
Anexo 5 – Questionário aos professores de EVT.....	104
Anexo 6 – Questionário aos DT.....	108
Anexo 7 – Lenda do Penedo do Perseguido.....	111
Anexo 8 – Lenda do Brasão de Viseu	112
Anexo 9 – Vocábulos e Expressões.....	113

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Características da amostra dos EE	52
Tabela 2	Características da amostra dos professores de EVT	52
Tabela 3	Características da amostra dos DT do 5.º e 6.º anos	53
Tabela 4	Tempo de permanência no local de residência dos EE	61
Tabela 5	Outros locais de residência dos EE	61
Tabela 6	Hábitos de partilha de vivências culturais com os educandos	62
Tabela 7	Tipo de vivências culturais partilhadas com os educandos	62
Tabela 8	Incentivo (ou não) do educando na participação de atividades culturais	63
Tabela 9	Opinião sobre o papel da escola no estímulo à participação dos EE em atividades de cariz cultural	63
Tabela 10	Conhecimento de associações que promovam a cultura local	63
Tabela 11	Participação nas atividades culturais sobre a vida local	64
Tabela 12	Importância atribuída à promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem	64
Tabela 13	Opinião dos professores face aos benefícios de um método de ensino que tenha em vista as suas vivências culturais	65
Tabela 14	Frequência com que são utilizados aspetos do património cultural imaterial nas aulas de EVT	65
Tabela 15	Tipo de abordagem dos temas do património cultural imaterial nas aulas de EVT	66
Tabela 16	Grau de pertinência da articulação dos conhecimentos específicos da EVT com o conhecimento do património cultural imaterial	66
Tabela 17	Grau de importância da interligação da disciplina de EVT com a comunidade local, com vista a elaboração de projetos coletivos	67
Tabela 18	Grau de importância da preocupação por parte do professor de EVT em conhecer a cultura local	67
Tabela 19	Frequência com que as escolas preveem nos seus planos e regulamentos, o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial	68

Tabela 20	Frequência da promoção de atividades culturais que incentivem a participação da comunidade local	69
Tabela 21	Tipos de atividades utilizadas com maior frequência	69
Tabela 22	Incentivo da escola à realização de atividades culturais	70
Tabela 23	Grau de concordância com a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem	70
Tabela 24	Grau de importância atribuída ao estabelecimento de relações de proximidade entre a cultura dos pais e o processo de formação de educandos nas aulas de Formação Cívica	71
Tabela 25	Grau de importância atribuído à interligação da escola às tradições populares da comunidade envolvente	71
Tabela 26	Grau de promoção de atividades culturais e tradições populares nas respectivas direções de turma	72
Tabela 27	Frequência com que as escolas preveem, nos seus planos e regulamentos, o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial	73
Tabela 28	Frequência com que são consideradas atividades de complemento curricular com aspetos de natureza cultural na construção da planificação anual	73
Tabela 29	Tipos de atividades realizadas no corrente ano letivo	74
Tabela 30	Opinião sobre as orientações de incentivo de saber popular	74
Tabela 31	Grau de incentivo da participação dos pais em atividades de promoção dos valores culturais	75

INTRODUÇÃO

Somos herdeiros, guardiões e promotores de uma cultura que, simultaneamente, nos distingue e identifica perante os outros povos. No entanto, a sua importância estende-se muito para além do seu carácter identitário, fornecendo um substrato que alimenta as nossas próprias produções culturais, e que pode ser igualmente um fator de desenvolvimento.

Contudo, sentimos que sobre ela pesam algumas ameaças. Com efeito, com o emergir das novas tecnologias, associadas à capacidade hegemónica de alguns povos, o mundo em que vivemos passou a confrontar-nos cada vez mais com novas informações, imagens, vídeos, sons, publicidades, cheiros e novos produtos. Como resultado desse processo de massificação, passamos a assistir a um contínuo esbater de diferenças culturais que põe em causa a nossa singularidade.

Perante a impossibilidade de nos exirmos dessa influência massificadora, torna-se urgente olhá-la de uma forma crítica para que possamos perceber qual a informação que devemos reter e a que devemos excluir.

As novas gerações acabam por perder o contacto com costumes mais antigos, ou até mesmo a rejeitá-los. É necessário fazer com que não se perca este vínculo ao que nos antecede, ao que nos deu a vida e ao que nos fez evoluir até chegarmos ao ponto onde nos situamos agora.

E porque nem só do património material se faz a história do país, conta também o património imaterial como marca da história de um povo.

É com esta preocupação sempre presente, que se entende que este estudo possa ser pertinente no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, uma vez que promove o respeito pelas expressões do passado, fomentando o desenvolvimento da capacidade de intervenção no âmbito da defesa do património cultural (erudito e popular), sendo clara a ligação que existe entre esta disciplina e a passagem de valores estruturantes e simbólicos das gerações mais velhas para as mais novas.

Relativamente ao meio em que os alunos estão inseridos, o próprio Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica é bastante claro quanto à importância do seu conhecimento, referindo-se-lhe nestes termos: “Ter-se-á sempre presente que o maior contributo que a escola poderá dar à formação dos alunos – pelo menos neste

grau de ensino – é, talvez, proporcionar-lhes a experiência do mundo que os envolve” (Ministério da Educação, 1991, p.203).

Embora conscientes deste facto, vários problemas têm persistido. Com efeito, a sociedade moderna tem vindo a dificultar a comunicação entre as gerações, especialmente entre os grupos etários mais novos e os mais velhos, perdendo-se assim uma parte substancial dos saberes adquiridos pelas gerações mais idosas.

Por isso, compete aos professores e educadores tentar uma aproximação entre as diferentes faixas etárias, de maneira que se recupere um património imaterial em risco de esquecimento e, simultaneamente, se tome consciência desses valores e o modo como contribuem para a própria identidade nacional.

Para além das dificuldades de comunicação, há ainda outras questões que, de algum modo, têm prejudicado, neste contexto, a relação entre a escola e as comunidades. Com efeito, no centro das questões referentes à qualidade estética, figuram as apreciações que se expressam sobre uma determinada obra, tendo em conta a beleza, a qualidade e o valor. E, tendo em atenção esses aspetos, têm-se definido os limites canónicos do que são os “bons trabalhos”.

Estes critérios foram ao longo dos tempos dominados por juízos de valor baseados num gosto cultural institucionalizado e na hierarquia das classes sociais. Deste modo, foi-se assistindo à exclusão da cultura popular, entendendo-se que não obedeceria ao preceituado. Com o tempo, esses juízos sobre a qualidade estética passaram a ser contestados, argumentando-se que não era sustentável a tarefa de avaliação pelos críticos, mas que a sua obrigação passava pela sua descrição e análise dos significados produzidos. Em contrapartida foi aumentado o interesse pela cultura popular (Barker, 2000).

As questões que o meio envolvente desperta são numerosas, suscitando reflexões que vão desde a natureza física que o constitui, ao tecido social que o compõe. Por isso, não podemos ter a veleidade de as abranger todas, ficando-nos, especificamente, pelo património cultural imaterial. Com este termo, queremos designar o conjunto de bens ou práticas relacionadas com a cultura popular e que são transmitidas oralmente de geração em geração (Cabral, 2011).

Recorrendo à definição aprovada pela UNESCO, na Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial, aprovada em 2003, e que Portugal ratificou no dia 26 de março de 2008, considera-se património cultural imaterial

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão

associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural.

O património cultural imaterial manifesta-se nos seguintes domínios:

- a) Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vector do património cultural imaterial;
- b) Artes do espetáculo;
- c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos;
- d) Conhecimentos e práticas relacionados com a natureza e o universo;
- e) Aptidões ligadas ao artesanato tradicional.

Neste âmbito, este estudo pretende perceber se o processo de ensino/aprendizagem da disciplina de EVT contribui para a familiarização dos alunos com o património imaterial do concelho de Viseu. Para o efeito, através de uma investigação empírica procura-se, em primeiro lugar, perceber melhor o que é aquilo que hoje se entende como património cultural imaterial e, em segundo, questionar alguns dos principais intervenientes, no quadro da instituição escolar, com responsabilidades na transmissão desses saberes e fazeres: encarregados de educação, professores da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e Diretores de Turma.

Apesar da disciplina de Educação Visual e Tecnológica viver um período de mudança, que tem vindo a pôr em causa o seu aspeto formal, a generalidade das problemáticas que lhe estão associadas persistem como matéria essencial da formação básica dos alunos, futuros cidadãos, de quem se espera uma intervenção de corpo inteiro.

O abandono desses temas conduziria a um ensino deficitário nos seus fins, dado que desviaria o olhar dos alunos de valores estéticos e éticos, além de comprometer a sua capacidade de evoluir cultural e tecnologicamente.

No caso do património cultural imaterial a questão ganha ainda novos contornos. Com efeito, quando o invocamos, falamos em grande parte de bens que, desde há muito, têm vindo a merecer a atenção de etnólogos, antropólogos, historiadores e mesmo das comunidades em geral, mas os quais, a partir dos primeiros anos do século XXI, passaram a enfrentar um novo paradigma. Na verdade, se até meados do século XX, referíamos, essencialmente, um património produzido num passado mais ou menos distante, hoje em dia, outros valores patrimoniais se lhe associaram, sendo muitos deles perspetivados numa rota de futuro. É o caso do património cultural imaterial, tal como foi entendido, no seio da UNESCO, em 2003.

Deste modo, as comunidades e indivíduos passaram a ser vistos como atores vivos e agentes reprodutores do seu próprio património.

Esta natureza viva do património imaterial, não pode deixar de ter reflexos na educação patrimonial. Ao contrário do Património Material, cuja permanência resulta das ações de preservação e conservação, geralmente organizadas pelo Estado e feitas por especialistas, ou entidades sensibilizadas para o efeito, o património cultural imaterial depende de ser vivido para poder sobreviver. Aquilo que dele se conserva e, eventualmente, pode ser exibido em museus, são apenas os instrumentos necessários à sua prática (Costa, 2008)!

A educação patrimonial torna-se uma necessidade tal como o é a aprendizagem da escrita e da leitura. Ou seja, sobre a Escola hoje pesam novos quadros normativos internacionais, além das inúmeras transformações sociais, o que a obriga a estar à altura de poder substituir aqueles que mediavam os saberes entre um tempo e outro tempo (UNESCO, 2003, art.14º). Na verdade, nas últimas décadas assistiu-se ao fim dos impérios coloniais, ao aparecimento de novas migrações, assim como a importantes alterações no ordenamento jurídico das famílias, fenómenos esses que têm marcado profundamente o tecido social.

Neste sentido, a questão a que esta investigação pretende responder é: Será que o processo de ensino/aprendizagem de EVT contribui para a familiarização dos alunos com o património imaterial do concelho de Viseu?

Em termos mais específicos preocupamo-nos em tentar perceber:

- Se os encarregados de educação se preocupam em transmitir a cultura do seu universo aos seus educandos;
- Qual o grau de importância atribuído à promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem;
- Se os professores de Educação Visual e Tecnológica, bem como os diretores de turma, costumam abordar nas suas aulas, aspetos do património cultural imaterial.

O trabalho que ora se apresenta está subdividido em duas partes: na primeira, composta por três capítulos, é delineado o enquadramento teórico da investigação. Na segunda, abordam-se, ao longo de três capítulos, as questões ligadas à investigação.

Mais especificamente, na primeira parte, são apresentadas temáticas, que se debruçam sobre vários tópicos: (i) Povo e Identidade; (ii) Património e sua Preservação e (iii) Escola e a Preservação do Património.

A segunda parte deste trabalho inicia-se com o quarto capítulo, onde são enunciados o problema e os objetivos do estudo, analisado o tipo de investigação, caracterizadas as amostras, descrito o modo como a investigação foi conduzida e a análise e tratamento de dados. A apresentação dos resultados e a sua interpretação integram-se, respetivamente, no quinto e sexto capítulos, procurando este último extrair as principais conclusões.

O Relatório Final de Estágio corresponde à componente de investigação adstrita à unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II (PESII). A componente da prática profissional supervisionada foi desenvolvida em contexto escolar, avalizada associada às atividades letivas e funções docentes inerentes ao exercício da profissão. A compilação destes documentos encontra-se anexada ao presente trabalho sob a forma de relatório (cf. Anexo).

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - Povo e Identidade

A identidade, à semelhança da memória, também ela é uma realidade arquitetada e plástica. A sua edificação está intimamente ligada ao tempo que passa e aos inúmeros fatores que nele se desenrolam. Castells (1999), inclui, entre esses fatores, os de natureza histórica, biológica, memória coletiva, fantasias pessoais, imposições, revelações religiosas e qualquer outro que participe no processo de construção de significado, ou seja, de identificação simbólica de qualquer ator social. O processo da formação da identidade passa pela reorganização e percepção desses mesmos fatores “pelos indivíduos e grupos em função de tendências sociais e de projetos culturais enraizados na sua estrutura social e na sua percepção do tempo e do espaço”(p. 23). Daí que a representação simbólica da identidade de um grupo seja a característica determinante do património.

A eficácia da sua representatividade simbólica varia em função do modo como se adequam os símbolos em práticas e discursos, dos consensos que congregam, e também do próprio nível de condensação que os atributos e significados alcançam (Cabral, 2009). O modo como o património é criado, ou dado a conhecer, reflete uma identidade. Ora, como as identidades nem sempre são consensuais no seio de um grupo ou comunidade, resulta coexistirem visões alternativas de uma mesma identidade. Essas visões articulam-se de diferentes formas, podendo ser de complementaridade, de oposição ou, simplesmente, não terem qualquer ligação entre si, podendo qualquer uma delas ser exibida ou ativada (Prats, 1997). Essas diferentes visões acabam por se refletir nos patrimónios criados e exibidos.

Ainda segundo Castells (1999), que analisa a identidade sob diversos ângulos, esta é a origem de significado e experiência de um povo. Para este autor, mas olhando ao papel dos atores sociais, a identidade é considerada um “processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interrelacionados, os quais prevalecem sobre outras formas de significado”(p.22).

No entanto, o passado também corre o risco de ser “dessacralizado” ou ter mesmo um fim. A esse respeito, Baudrillard (1991) afirma que as pessoas apenas o querem manipular, demonstrando falta de sensibilidade perante a sua visão, e a necessidade de o decifrar e aprender:

As pessoas têm vontade de tomar tudo, pilhar tudo, comer tudo, manipular tudo. Ver, decifrar, aprender não as afecta. O único afecto maciço é o da manipulação. Os organizadores (e os artistas e os intelectuais) estão

assustados com esta veleidade incontrolável, pois nunca esperam senão a aprendizagem das massas ao *espectáculo* da cultura. Nunca esperam esse fascínio activo, destruidor, resposta brutal e original ao dom de uma cultura incompreensível, atracção que tem todas as características de um arrombamento e violação de um santuário (p.92).

Cabral (2011), por sua vez, dá eco à ideia do fim do passado, recordando um artigo publicado, em 1997, no jornal satírico *The Onion*. O artigo intitulado “*U.S. Dept. Of Retro Warns: ‘We May Be Running Out Of Past’*”, demonstra preocupação com o consumo desenfreado do passado, prevendo que, em 2005, o passado deixaria de existir, originando uma situação de crise potencialmente devastadora, na qual a nossa sociedade exprimirá nostalgia por eventos ainda por acontecer (The Onion, 1997). Perante este quadro, é de concluir que a apreensão do passado poderá também estar sujeita a mutações de consequências imprevisíveis.

A explicação para esta “contração do tempo e do espaço no contexto dos processos de patrimonialização e o valor desmesurado que o património cultural atualmente encerra para alguns”, encontra-se, segundo a mesma autora, no quadro geral da “globalização” que envolve todas as sociedades, provocando “profundas e sentidas transformações sociais e culturais” (Cabral, 2011, p.36).

1. 1. Globalização e cultura

A globalização, pela importância que assume nos processos de patrimonialização, tem vindo a tornar-se um dos aspetos sujeitos à análise dos investigadores. Nesses estudos, tem-se dado, particularmente, atenção aos seus efeitos. Em primeiro lugar, destacam-se os efeitos homogeneizadores dos povos e culturas, atendendo ao facto da globalização ser uma força sobretudo uniformizadora. Em segundo lugar, e de forma simultânea com o efeito anterior, aponta-se o aspeto diferenciador, uma vez que a ação da globalização tem efeitos distintos sobre a vida de cada grupo no momento em que interage com outras culturas (Welsch, 1999; Guiddens, 2000, Pronk, 2004, citados por Cabral, 2011). A estas consequências têm ainda sido somados os efeitos traumáticos, que se verificam com “a rápida e muitas vezes radical alteração dos hábitos e tradições”. Com efeito, como consequência destas modificações tem-se verificado perda de criatividade e de diversidade cultural em algumas comunidades que, por sua vez, têm outras implicações, tais como, “o desaparecimento de muitas línguas e a extinção de inúmeras práticas” (Aikawa, 2005b; D’Orville, 2005, ambos citados por Cabral, 2011, p.37).

Os efeitos homogeneizadores da globalização radicam-se no processo hegemónico levado a cabo pela civilização ocidental, através da colonização das sociedades ditas primitivas. Esse movimento que decorreu em nome da expansão da fé e da racionalidade tecnológica foi responsável por alterações sociais profundas, substanciando-se na extinção progressiva dessas mesmas sociedades (Varela & Lucas, 1982).

Com o decorrer do tempo, “o subdesenvolvimento e a exploração das sociedades <<não europeias>>” deixaram de ser uma “contrapartida necessária do desenvolvimento das sociedades europeias” (Copans, citado por Varela & Lucas, 1982, p. 39). Simultaneamente, com o abandono das políticas imperialistas pelos europeus, verificou-se um importante movimento de descolonização, através do qual a própria distinção entre europeus e não europeus passou a ser desvalorizada.

Atento a esse declínio, Baudrillard (1991, p.17) salienta as repercussões de tal fenómeno na própria etnologia e o modo ardiloso como ela lida com a “diferença” e o “selvagem”, considerando que:

À medida que a etnologia se afunda na sua instituição clássica, ela persiste numa anti-etnologia cuja tarefa consiste em reinjectar por toda a parte diferença-ficção, selvagem-ficção, para esconder que é este mundo, o nosso, que voltou a tornar-se selvagem à sua maneira, isto é, devastado pela diferença e pela morte.

Baudrillard (1991), faz depender tudo isso do nosso pensamento “escatológico” que nos faz repensar as nossas origens e o nosso passado, e por isso: “precisamos de um passado visível, um *continuum* visível, um mito visível da origem, que nos tranquilize sobre os nossos fins”(p.18).

O Império já não é o nosso território, mas um mapa de contornos apodrecidos, onde os vestígios que nos dizem respeito, pontualmente, persistem. (Baudrillard, 1991). Por isso, a descolonização veio reabrir portas a que cada povo tomasse posse do seu passado e ao mesmo tempo da sua salvaguarda. Segundo Lévi-Strauss, nenhum [povo] o deve deixar morrer antes de ter tomado consciência da sua originalidade e do seu valor e antes de o ter fixado na memória. Isto é verdade em geral, mas ainda o é mais no caso destes povos que se encontram na situação privilegiada de viver ainda o seu passado no próprio momento em que, para eles, se desenhe um futuro diferente (citado por Varela & Lucas, 1982, p. 39).

Relativamente à cultura, há dois conceitos que não devem ser confundidos: a mundialização e a globalização. O primeiro conceito remete-nos diretamente para a

própria cultura através da qual os grupos e os povos conservam a sua identidade, matriz através da qual cultivam e renovam o seu património. Por isso, face ao carácter identitário, a mundialização da cultura torna-se uma impossibilidade (Warnier, 2002). A globalização, pelo contrário, aparece associada aos mercados culturais (cinema, audiovisual, disco, media), cujas indústrias que os suportam favorecem o aparecimento de uma hegemonia cultural, ditada pelo “triângulo, América do Norte-Europa-Ásia rica” (Warnier, 2002, p. 59).

Atendendo a todos estes aspetos, Warnier (2002) deixa a seguinte advertência: “Confundir as indústrias da cultura e a cultura é tomar a parte pelo todo”(p.105).

1. 2. Folclore e cultura popular

As preocupações da comunidade internacional com o património cultural imaterial, num quadro mais próximo daquele que hoje em dia temos, fizeram-se notar, sobretudo a partir da *Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular de 1989*, na definição de folclore nos seguintes termos:

Folclore (ou cultura tradicional e popular) é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição expressa por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão da sua identidade cultural e social; as normas e os valores transmitem-se oralmente, por imitação ou de outros modos. As outras formas compreendem, entre outras a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (Cabral, 2009, p.14).

No entanto, tanto esta definição como as anteriores não ficaram isentas de críticas, umas vezes pelas limitações da sua abordagem, outras pelo próprio posicionamento daqueles que procediam ao seu estudo.

O folclore é, desde há muito, objeto de estudo, tendo-se preocupado os seus cultores com as origens, as características e evolução do próprio folclore. Por isso, alguns autores entendem que a investigação que hoje se realiza sobre o património imaterial foi originalmente uma tarefa daqueles que se ocupavam com a disciplina do folclore, numa forma muito semelhante àquela que hoje se observa na maior parte da literatura patrimonial (Thiesse, 1998; Melo, 2001; Bialogorsky & Fischman, 2002; Castelo-Branco & Branco, 2003; Filho, 2004; Frade, 2004, todos citados por Cabral, 2011).

No entendimento clássico que se tem do folclore reside, em parte, a necessidade que houve em criar uma nova terminologia mais apropriada, resultando o recente destaque dado ao património cultural imaterial. Com efeito, em 1846, a expressão “folclore” era já utilizada por Thoms como sinónimo de “saber popular”. Era uma expressão que englobava “todas as manifestações cujas origens se perdessem na memória dos tempos – costumes, festas, divindades, músicas, mitos, lendas, histórias, provérbios, amuletos e talismãs”. No entanto, o mesmo “folclore” era visto de uma forma preconceituosa pelas classes eruditas, geralmente urbanas. Para eles, “tinha um cunho de irracionalidade que o ligava irremediavelmente às sociedades camponesas, consideradas mais primitivas, ainda que com o advento do romantismo no século XIX a cultura popular passasse a ser valorizada e percebida como algo positivo” (Ben-Amos, 1983; Bialogorsky & Fischman, 2002; citados por Cabral, 2011, p.59).

Daí resultou ser considerado inapropriado o termo “folclore”, ainda que se enfatizasse a importância da sua definição tal como figurava na *Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular de 1989*. Neste âmbito, recomendava-se a realização de um estudo sobre uma terminologia mais apropriada e, ao mesmo tempo, manter, ainda que provisoriamente, o termo “folclore” juntamente com “património oral”, “conhecimentos e saberes-fazer tradicionais” entre outros termos, que se consideravam equivalentes a “cultura tradicional e popular” de acordo com a definição na supracitada Recomendação de 1989 (UNESCO, 1989).

Não foi apenas o conceito oitocentista de folclore que veio por em causa algumas das questões de terminologia. A própria construção da identidade nacional que visa consolidar o sentimento de pertença a uma nação (Thiesse, 2000) e as narrativas de cultura nacional que lhe estão associadas têm tido evoluções que, de algum modo, têm feito repensar essas terminologias. Cabral (2011, pp. 60-61), recorrendo a Hobsbawm, Ranger e a Hall, identifica cinco elementos principais a partir dos quais a narrativa da cultura nacional pode ser contada:

- (i) da história da literatura nacional, da imprensa e da cultura popular, ligando a existência atual a um destino nacional anterior que perdurará no futuro;
- (ii) da ênfase nas origens, ou seja, na continuidade, na tradição e na intemporalidade;
- (iii) da invenção da tradição, de um “conjunto de práticas (...) de natureza simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado”;
- (iv) dos mitos fundacionais que localizam a

origem da nação e o carácter nacional num passado distante; (v) da ideia de um povo puro e original.

Questões como a emergência do racismo na Europa Central, que se verificou a partir dos anos vinte, do século XX, despertaram um maior interesse pelos problemas étnicos. Os regimes totalitários da Europa passaram a “utilizar o folclore como forma de desculturação e homogeneização cultural”, sendo um dos princípios básicos das sociedades totalitárias apresentarem as pessoas como um espetáculo de si próprias (Khaznadar, 2006, p.100). O folclore desliga-se dos costumes vividos pelas comunidades para ser apresentado como apenas um espetáculo, “totalmente descontextualizado, supostamente representativo de determinada cultura, mas executado por profissionais ou exaustivamente ensaiado para parecer espontâneo, acabando por perder, em larga medida, o seu carácter identitário” (Cabral, 2011, pp.61-62).

A partir dos anos de 1960, o modo de ver o folclore sofre alterações, passando as expressões folclóricas a ser interpretadas em contextos culturais mais alargados e através de uma abordagem etnológica (Ortiz, 1988).

1. 3. Cultura popular e etnográfica

Entende-se como cultura tradicional popular o conjunto de criações que imanam de uma comunidade cultural. Essas criações, expressas por um grupo ou indivíduos, realizam-se a partir das próprias tradições e correspondem às expectativas que a comunidade tem do que é a sua expressão própria, entendendo-as como sendo a sua própria identidade cultural e social, assente nas normas e valores que herdaram através da oralidade, imitação, ou por quaisquer outros meios. Essa mesma cultura tradicional popular assume-se sob a forma de língua, literatura, música, dança, jogos, mitologia, rituais, costumes, artesanato, arquitetura e outras artes (UNESCO, 1989).

No que respeita a Portugal, a investigação persistiu, até meados do século XX, sem recorrer à separação de áreas. Uma situação que apenas se veio a alterar, já nos anos de 1940 sob a influência dos estudos levados a cabo por Jorge Dias e a sua equipa que passa a fazer uma distinção entre cultura popular e etnográfica (Leal, 2000). O conceito de cultura popular de Dias abrange uma ideia de cultura que dá primazia às tecnologias tradicionais e aos objetos enquadrados na sua contextualização “por referência ao modo de vida rural que lhes conferiria sentido e que, nessa medida, deveria ser exaustivamente documentado” (Leal, 2000, p.50).

Com a adoção desta perspectiva, Dias passou a participar na “fundação da tradição antropológica cultural e na institucionalização académica da área disciplinar” (Quintino, citado por Cabral, 2011, pp. 62-63). Mesmo assim, segundo Cabral (2011), na tradição antropológica portuguesa, a cultura popular mantém-se rural, esquecendo os espaços urbanos e mesmo outras práticas como as piscatórias, aos quais não alarga o propósito de estudar e dar a conhecer o passado que é necessário “reconstruir em termos interpretativos, que há que registar antes que desapareça, que há que preservar, que há que, eventualmente, purificar”(p.63).

A Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular de 1989 teve um papel importante na proteção e promoção do património cultural imaterial. No entanto, várias questões permaneceram sem resposta. Tratava-se de um documento não só oriundo da comunidade científica, mas que também a tinha como destinatário, e que nas suas orientações procurava proteger “de fora para dentro, de cima para baixo (e, até certo ponto, do forte para o fraco) aquilo que os antropólogos designam por *seus objetos de estudo*”, permanecendo omissos no que dizia respeito para quem e com que fins se deveria salvaguardar o folclore e a cultura tradicional (Zacarias, 2009, citado por Cabral, 2011, pp. 76-77).

Entre os temas privilegiados pelo estudo em Antropologia figuram as questões referentes aos hábitos, tradições, saberes-fazer, memória e identidade dos grupos. Atendendo a esse facto, foi visto como natural e desejável a participação de especialistas nesta área. Disso dá conta a própria *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial* (2003) ao procurar “definir e ilustrar a realidade abrangida pelo conceito de património imaterial”, enuncia “alguns dos principais capítulos de um manual de etnologia” (Brito, 2004, citado por Cabral, 2011, pp.81-82).

A Antropologia é desde há muito evocada neste contexto, participando na análise de práticas da simbolização dos rituais sociais. Com efeito, em todas as culturas conhecem-se descrições e interpretações antropológicas. Acresce ainda que “os rituais sociais, os mitos e as simbologias constituíram os conteúdos privilegiados da antropologia”. Por seu lado, a própria tradição clássica comportava já “leituras etno-sociológicas dos ritos colectivos, numa perspectiva funcionalista e estruturalista, de análise das funções e dos papéis de integração e de socialização” (Gonçalves, 1999, p.337).

Gonçalves (1999) estrutura a sua interpretação antropológica, colocando lado a lado a “revalorização da tradição num contexto de modernidade” e “o papel cognitivo das dinâmicas de recriação e de reconstrução das representações colectivas” (p.337),

que adota como elementos fundamentais da análise e do questionamento. Como forma de operar, apoia-se em observações participantes e de investigações sobre ritos de iniciação e de passagem, e sobre rituais de festividades cíclicas.

O mesmo autor destaca a importância dos processos simbólicos e aquilo que a sua análise pode permitir compreender, nos seguintes termos:

Os processos simbólicos assumem importância fundamental na exteriorização das práticas sociais ritualizadas, referentes ao saber e ao saber-fazer de qualquer cultura e sociedade. As metáforas e os símbolos da transmissão e da perpetuação do poder, as encenações do poder e as “liturgias políticas” nas sociedades modernas, os conteúdos simbólicos do processo político nos ritos de soberania das sociedades tradicionais, os ritos de passagem e os ritos de iniciação, os rituais cíclicos da vida individual ou os ritos calendarizados e sazonais constituem processos essenciais de teatralização da vida coletiva e rituais por excelência da comunicação, tanto nas sociedades tradicionais e rurais como nas modernas sociedades tecnológicas. A análise sumária destes casos permite compreender como e porque é que as diferentes simbolizações rituais podem manifestar a diversidade de poderes e de representações colectivas e produzir novas formas políticas e culturais (p.337).

1. 4. A memória

Dessa diversidade cultural, que habita os espaços geográficos, independentemente do seu carácter mais arcaico ou mais recente, gera-se uma memória que importa conhecer. Para Bergson (1929) existem dois tipos de memória que ainda que distintos precisam de coexistir. A primeira é uma memória mecânica, que nos leva a agir e, as lembranças que com ela se relacionam, têm a sua origem no hábito e na repetição. A segunda, é uma memória ligada às representações e que retém toda a experiência de vida, e diz respeito às lembranças propriamente ditas (Johanson, 2005). Para Le Goff, (2003), a memória faz a ponte entre o indivíduo e a sociedade, fazendo-nos notar o seguinte:

Como propriedade de conservar certas informações, [a memória] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (...). No entanto, além de um fenómeno individual e psicológico, a memória liga-se também à vida social (pp. 423-483).

Nesse sentido, Le Goff valoriza o facto da memória ter também a faculdade de se projetar para além de um corpo ou um cérebro individual. Daí resulta a possibilidade da sociedade de um modo global, poder, igualmente, possuir a sua

própria memória, que analisada nesse contexto se designaria de memória social ou coletiva. Deste modo, Le Goff renova o interesse pela memória social/coletiva que já antes tinha preocupado pensadores como Nietzsche, Bergson e Freud.

O reconhecimento da existência da memória social ou coletiva, implica segundo Gondar e Dodbei (2005), a impossibilidade de uma concetualização a partir de um campo disciplinar específico, podendo essa mesma memória ser caracterizada, somente, a partir de um estudo transdisciplinar. Segundo esses autores, o conceito de memória apenas seria deduzível a partir de novos problemas obtidos do “entrecruzamento ou nos atravessamentos entre diferentes campos do saber” (citado por Santiago, 2007, p. 23). Na construção da memória participariam, na opinião de Le Goff (2006, p. 49), a História, a Antropologia, a Sociologia, entre outros campos, sem no entanto, a memória se fixar inteiramente em nenhum deles.

1. 4. 1. A memória social/coletiva

A generalidade das reflexões em torno do património cultural coexistem com as questões relativas à memória. Como Santiago (2007) ilustra, disso mesmo têm consciência os organismos internacionais, indicando que a própria UNESCO, ao intervir sobre o tema, observava, que os bens culturais eram “de fundamental importância para a memória, a criatividade dos povos e a riqueza das culturas” (p.21).

A memória entendida como um dever, é descrita por alguns autores e foi analisada de um modo exaustivo por Guillaume (2003, citado por Cabral, 2009, p.8) para quem a paixão pelo passado nas sociedades ocidentais, presente na vontade de conservar, é muito mais do que uma nostalgia de um tempo perdido e “constitui um verdadeiro trabalho de luto relativamente ao mundo em desaparecimento”.

Cabral (2009) invoca vários autores (Smeets, Aikawa e D’Orville) para fazer notar que a sociedade contemporânea, à mercê de uma maior globalização, vê o passado afastar-se de uma forma cada vez mais célere, devido ao ritmo a que ocorrem os processos de perda, recriação e transformação da cultura, provocando deste modo uma rápida alteração das expressões culturais. A situação é considerada traumática pelos grupos e comunidades que afeta, ao provocar a perda de criatividade e a diminuição da diversidade cultural do ser humano em geral. Tal tem contribuído para o desaparecimento de muitas línguas e a extinção de determinadas práticas.

Felgueiras (2005) aponta as características da memória coletiva. Assim, segundo a autora, a memória coletiva é “constituída pelas memórias dos grupos de que se compõe” e por isso é múltipla, tendo por função manter a identidade do grupo.

Para isso “seleciona recordações e representações e transmite-as oralmente através de um processo repetitivo, apresentando-as como específicas da comunidade” (p.89). A consciência dessas características torna, segundo Gonçalves (1999) a memória individual inseparável da memória coletiva que vê na memória individual, “a capacidade de evocar e recordar as impressões causadas por acontecimentos passados em que se tomou parte ou de que foi espectador”. Essa estreita relação entre a memória individual e a coletiva explica que a sua persistência está, intimamente, ligada à duração da própria estrutura do grupo, ao seu sistema de comunicação e às relações sociais que se estabelecem entre os seus membros. Relativamente a estes aspetos, Felgueiras (2005) destaca a importância da comunicação e rememoração coletiva, numa moldura de socialização de experiências significativas para a comunidade.

Consciente desta teia de relações individuais e coletivas, a mesma autora propõe a recolha de memórias como forma de investigação da história da educação. Nesse contexto advoga que, simultaneamente com a identificação dos espólios das escolas, se procurem recuperar memórias, quer através de histórias de vida, quer ainda pela recolha de lembranças da infância. Deste modo, um grupo de atores sociais, geralmente ignorados, é convocado a recordar o passado, tendo “em conta a importância da socialização das memórias no grupo profissional, como meio de as inscrever num conjunto de referências comuns e historicamente vividas” (Felgueiras, 2005, p.90).

1. 4. 2. Relação memória social e património cultural

A evocação da memória social e a sua investigação conduz-nos à perceção dos bens culturais e à forma como a memória coletiva se relaciona com o património cultural. Deste modo podemos evocar a memória social através dos bens culturais que são também uma espécie de externalização da mesma memória. Contudo, há que ter em conta, conforme Le Goff (2006) nos alerta, que tais bens são apenas os materiais remanescentes de outras épocas e não o conjunto de tudo aquilo que existiu no passado, ou seja, “o resultado de escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores” (p.525). A constatação de tais lacunas, leva o autor a alertar para o perigo de uma “amnésia social”, referindo que a perda de memória não tem apenas efeitos perturbadores no indivíduo, ao provocar alterações mais ou menos graves na presença da personalidade, “mas

também a falta ou a perda, muitas vezes voluntária, da memória coletiva de povos e nações, que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva” (Le Goff, 2006, citado por Santiago, 2007, p.25).

Atentos às limitações sobre os bens culturais que perduram apontadas por Le Goff (2006, citado por Santiago 2007), resta-nos a memória daquilo que é suportado patrimonialmente. Sobre o papel desses bens patrimoniais podemos dizer que “configuram-se como suportes, externalizações, marcos ou pontos de apoio” (p.26) para a própria memória. Sobre essa mesma memória há ainda que ter em conta o facto da intervenção que sobre ela a generalidade das gerações executa, construindo uma atualização do passado. Este fenómeno é explicado por Santiago (2007) do modo seguinte:

Visto que a memória social é uma reconstrução ou manifestação continuamente atualizada do passado, formada através de contribuições de diversas gerações ao longo do tempo, a interpretação do património cultural por cada uma dessas gerações, converter-se-ia também em uma das maneiras de reconstrução ou atualização do passado.

Esta atualização do passado, e sobretudo a manutenção da sua memória, faz-se sobre a forma de reatualização dos símbolos coletivos e do sistema de valores que se encontram nos rituais sociais das festividades cíclicas, nas romarias e nas peregrinações. Segundo Gonçalves (1999), “todas estas manifestações estruturam-se à volta do primado da lógica do sensível, do circunstancial, da ambivalência, num corte epistemológico com a racionalidade formal e a lógica da intelectualização” (p.342).

O mesmo autor salienta as festividades cíclicas como momentos privilegiados na vida das comunidades. Esses momentos, paradoxais na forma como associam “a força, a identidade comum e as solidariedades mais difusas com as competições, as rivalidades e as dependências, através dos mecanismos de inversão das hierarquias e dos valores”, são eles, muitas das vezes,

a única ocasião que as pequenas comunidades têm para afirmarem a função criadora de autonomia e a sua identidade colectiva (...) um momento privilegiado de comunicação interindividual e intercomunitária, com a exaltação de valores, de influências, de poderes, de privilégios, com a exibição do luxo e da sumptuosidade e até com a distribuição de bens (Gonçalves, 1999, p.342).

As festividades cíclicas, pelas associações naturais que comportam, confrontam-nos, frequentemente, com bens culturais muitas das vezes de natureza

invisível. São próprias das festividades cíclicas, as peregrinações e as romarias que emergem da própria religiosidade popular. Sobre elas escreve Gonçalves (1999, pp.343-344):

O rito sagrado e o rito profano, o ritual religioso e o ritual mítico, os rituais eclesiais e as festas familiares e locais, que lhes estão associadas, constituem uma simbiose adequada que confere sentido a uns e a outros. As romarias e as peregrinações estruturam-se à volta do primado da lógica dos actos sensíveis em relação à lógica dos actos inteligíveis. A linguagem do corpo e dos sentidos, com os rituais de agrupamentos coletivos, carregados de emoções e de afectividade, é vivida e ressentida com a linguagem da comunicação total do sagrado e do profano, da religiosidade e da secularização intimamente associadas.

CAPÍTULO 2 – Património e sua Preservação

A ideia de património tem-se dispersado, ao longo dos tempos e das intenções, em numerosos conceitos. O de Choay (2008) continua a ser o mais atrativo e, simultaneamente, dos mais precisos, como se pode constatar:

Património. Esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, económicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico, etc.) que fizeram dela um conceito “nómada”, prossegue hoje em dia um percurso diferente e notório (p.11).

Muito antes dela, Littré (1872) mantinha-o no domínio do privado, sendo nas suas palavras um “bem de herança que é transmitido, segundo leis, dos pais e das mães aos filhos”. Posteriormente, o objetivo do seu uso foi-se ampliando e implicando novas atualizações do conceito (Santiago, 2007, p. 16).

Mais recentemente, Cabral (2009, p.1), preocupada com questões ligadas ao património cultural imaterial, sublinhou o facto desse mesmo património estar relacionado com um conjunto de questões centrais da Antropologia, através das quais é possível pensar a aplicação da convenção de Salvaguarda desse mesmo património. Igualmente alertava para a necessidade desse património cultural se constituir como um objeto de estudo interdisciplinar.

A mesma autora indica ainda como potencialidades do património, a capacidade que tem de se tornar um meio capaz de alcançar o desenvolvimento humano, assim como promover a diversidade cultural e estimular o diálogo intercultural. Deste modo passa a fazer parte de um modelo de desenvolvimento económico sustentável através da utilização dos seus recursos (Conselho da Europa 2005, artigos 9º e 10º).

Prova do interesse crescente pelas questões da cultura e do património, é a própria atenção, cada vez maior, que as Nações Unidas lhe têm vindo a dedicar. Só ao longo da primeira década do século XXI, foram adotadas 3 Convenções da UNESCO: a Convenção sobre a Proteção do Património Cultural Subaquático em 2001, a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial em 2003 e a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais em 2005 (Cabral, 2009, p.1).

A importância dada atualmente ao património é marcada por razões de ordem política e económica. Com efeito, a própria afeição atual por ele faz despoletar uma multiplicidade de questões, resultantes do próprio aumento da produção e consumos

desses bens, um fenómeno “a que não está alheia a politização e mercantilização dos patrimónios culturais a múltiplas escalas” (Prats, 1997; Lowenthal, 1998; Clifford, 2007, todos citados por Cabral, 2009, p.2).

No domínio do património cultural têm-se desenvolvido diversas linhas de investigação antropológica. Relativamente àquele que está guardado em museus, a pesquisa tem incidido sobre as próprias instituições de modo a conhecer os “processos de <<construção>>, representação e consumo de significados culturais (Anico, 2008), dos aspetos simbólicos dos objectos etnográficos (Areia & Kaehr, 1992) e das possibilidades dos museus e exposições se constituírem como zonas de contacto entre grupos e culturas” (Clifford, 1997, citado por Cabral, 2009, p.2).

A própria necessidade de salvaguarda do património cultural tem ganho uma nova urgência face à globalização. Por isso, uma outra linha de investigação tem-se dedicado aos “aspectos relativos à salvaguarda do património cultural imaterial à escala nacional e a transposição do disposto na Convenção para os normativos nacionais, podendo referir-se Ueki (2006) e Watanabe (2006) para o Japão, Logan (2006) para a Austrália e Pacífico e Margari (2008) para a Grécia” (Cabral, 2009, p.3).

Na medida em que o património cultural é um elemento fundamental da identidade dos grupos, a sua salvaguarda tem-se vindo a impor com maior acutilância como forma de preservação da diversidade cultural perante a ameaça da globalização. Com efeito, numa época em que tudo parece mudar rapidamente, as sensações de perda e instabilidade encontram no património cultural um apoio, sendo por isso urgente a sua preservação como meio de garantir a diversidade, o pluralismo cultural e o acesso à cultura (Mason & Torre, s/d). Deste modo, o património cultural é visto como uma forma de gerar equilíbrios sociais ao criar uma relação entre a gestão do passado e a compreensão do futuro (Cabral, 2009).

2. 1. Ligação entre património material e património imaterial

No século XX, começa-se a ganhar consciência de que a herança dos povos digna de memória não se limita aos grandes monumentos históricos. Constatando tal facto, Choay (2008) referiu o seguinte:

Desde os anos sessenta do século XX, os monumentos históricos constituem apenas parte de uma herança que não para de aumentar, por via de anexação de novos tipos de bens e do alargamento do quadro cronológico e das áreas geográficas no interior das quais se inscrevem esses bens (p.12).

Simultaneamente, com a ampliação do conceito de património coincidiu também uma maior aproximação das nações, que procuravam assim a resolução dos

seus problemas, nomeadamente de ordem política, económica e educacional. Com efeito, ao alargamento de bens a serem protegidos, juntou-se

uma maior abrangência geográfica, principalmente a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, que, para Fonseca (1997) foi o grande marco na proteção e preservação de bens de valor histórico em âmbito internacional (Fonseca, 1997, citado por Santiago, 2007, p.19).

Entretanto, a herança cultural é entendida cada vez mais como uma herança universal que é necessário proteger. Assim, em 2003, é redigido um diploma complementando a Convenção de Paris com vista a abranger, finalmente, toda a herança cultural da humanidade. Trata-se da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural e Imaterial, composta por “um conjunto de dispositivos que trataram da identificação, proteção e preservação dessa nova categoria de bens” (Santiago, 2007, p.21).

No entanto, esta distinção entre cultura material e imaterial tem levantado algumas polémicas. Tal prende-se com o facto de se tratar de realidades que estão intimamente relacionadas e como tal deveriam ser tratadas em conjunto. Contudo, há que ter em conta que essa distinção emerge das próprias convenções da UNESCO e que só deste modo se podem “tornar operacionais os instrumentos normativos acordados internacionalmente” (Cabral, 2011, p.88).

2. 2. Património imaterial

A história do património imaterial remete-nos para a própria história da patrimonialização. Por exemplo, o aspeto espiritual dos monumentos históricos é muitas vezes superior ao seu carácter utilitário. Segundo Cabral (2009, p. 7), considera-se habitualmente que o interesse pela patrimonialização terá nascido na Renascença, uma época em que se constituíram as mais variadas e insólitas coleções privadas de objetos que eram expostos em gabinetes de curiosidades. Tudo isto viria a despertar um intenso movimento de recolha e compilação de informação. Na sua forma moderna, a noção de património cultural remonta aos finais do século XVIII, no contexto social despoletado pela revolução francesa, cabendo no seu domínio os monumentos históricos, designadamente os vestígios da Antiguidade, os edifícios religiosos da Idade Média e alguns castelos (Choay, 2008).

No entanto, só a partir dos anos de 1950 é que se dá uma maior consciencialização e valorização da componente imaterial. Neste sentido, verifica-se a inclusão de outros tipos de bens na noção de património cultural, como é o caso dos

centros históricos e das paisagens culturais. Mais recentemente, ainda, a própria noção de património amplia-se ao reconhecer que o património edificado é constituído por uma componente imaterial. A definição de património permanece, no entanto, provisória, dado o seu sentido não ser estável. Contudo, é através da percepção do tempo que o conceito de património cultural pode ser baseado, uma vez que não é propriedade exclusiva de um indivíduo ou geração e a sua permanência assenta na esperança da sua transmissão intergeracional (Cabral, 2009).

Nos nossos dias, e à luz das Convenções adotadas pela UNESCO, a ideia de património cultural imaterial está definitivamente virada para o futuro, uma vez que apenas nele poderá ser incluído aquele “que seja compatível com (...) as exigências (...) de desenvolvimento sustentável” (Artigo 2º/1, UNESCO, 2003). A norma da UNESCO ao colocar o património imaterial numa perspetiva de futuro, pode, no entanto, criar alguma dificuldade ao englobar algumas atividades tradicionais, cuja sustentabilidade possa não ser conseguida conforme estipula a Convenção”.

Mas o que é verdadeiramente o património cultural imaterial? Aqueles que sobre ele incidem a sua pesquisa, em Portugal, na opinião de Cabral (2009, pp. 3-4) têm adotado uma variada gama de temas, que vão desde a promoção de comunidades locais de Miranda do Douro (Alge, 2007), às recolhas da oralidade do Douro (Parafita, 2007), passando pela análise de festas locais e a sua difusão através da emigração (Salvador, 2009) e as atividades artesanais das rendeiras do Pico e a sua contribuição para o desenvolvimento da economia local (Perdigão, 2009).

O património cultural imaterial é assim visto como um conjunto de bens ou práticas relacionados com a cultura popular. Corresponde, pelo menos em parte, ao que Choay chama de simples “monumento”, cuja finalidade é recordar o passado de uma forma mobilizadora, tendo por isso uma função mnemónica e identitária, mantendo a identidade e congregando um determinado grupo social (Choay, 2008, p.17-18).

Por outro lado, segundo Cabral (2011), o “monumento histórico” que está relacionado com o passado, “só é compreensível mediante uma construção intelectual informada, exigindo igualmente uma sensibilidade estética especial para ser compreendido e apreciado na sua totalidade.” Contrariamente ao simples “monumento”, inteligível por todos, o “monumento histórico”, “é um objeto elitista cuja completa fruição constitui um deleite reservado apenas aos iniciados e que se encontra profundamente incrustado na história e cultura ocidentais” (pp.27-28).

A implementação da Convenção veio acelerar a produção de estudos e análises sobre problemas operativos, designadamente “sobre as questões relacionadas com a constituição de inventários do património cultural imaterial” (Cabral, 2009, p.3). Foi o que aconteceu com Cabral, cuja opção como responsável pela área da cultura na Comissão Nacional da UNESCO (CNU), sentiu a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a Convenção de modo a poder acompanhar mais eficazmente a sua aplicação em Portugal. Por esta via, seguia a orientação de Moreira (2007, p.67), que defende a experiência profissional, como uma das “fontes de resolução de problemas”. Assim, Cabral (2009) afirma que, mesmo podendo envolver “questões de subjectividade controláveis num desenho rigoroso da pesquisa” (p.4), lhe possibilitou valer-se da familiarização com o património cultural imaterial, o que lhe facilitou o acesso à informação e a possibilidade de assistir a reuniões nacionais e internacionais, ou até, a atividades organizadas em Portugal cujo objetivo seria o da aplicação da convenção.

Apesar de tudo, Cabral (2011, p.87) constata que é ainda confusa a forma como “bens” imateriais são designados em Portugal, uma vez que são mencionados de forma diferente, consoante os normativos.

A Convenção (2003) convoca novos atores para o processo de preservação do património imaterial, radicando-o na comunidade a que pertence, a quem fica a caber missão de o manter vivo e de zelar pela sua salvaguarda. Por isso,

ao contrário do património material, em que a preservação é uma atividade concebida e executada a partir das instâncias públicas e formada por especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, a identificação, valorização e promoção do património cultural imaterial deverá partir dos próprios detentores do património e decorrer do profundo anseio de preservar a memória e identidade local em benefício das gerações futuras. Num momento em que a sociedade portuguesa é confrontada com árduos desafios e em que urge tirar partido de todos os recursos disponíveis, a salvaguarda do património cultural imaterial, se realiza de forma sustentável, poderá constituir simultaneamente fonte de autoestima, coesão social e de rendimento económico (Cabral 2011, p.10).

Dada a importância social do património cultural imaterial tem-se gerado sobre ele um discurso político e de apelo à cidadania, que podemos ver condensado nas seguintes palavras do Presidente da Comissão Nacional da UNESCO, Fernando Andresen Guimarães:

É assunto que diz respeito a todos nós enquanto membros de grupos, de comunidades, de nações cuja memória e identidade, fundada no passado e continuamente recriada, constitui pedra angular do presente. Participar na sua salvaguarda, mais do que um dever constitui um ato de cidadania que nos permite intervir ativamente na construção do futuro (Cabral, 2011, p.11).

Atendendo à própria natureza do património cultural imaterial, ou seja, a de “um património vivo e dinâmico”, tornam-se imprevisíveis as possibilidades de êxito que qualquer iniciativa de salvaguarda possa ter. Tendo em conta essas variantes, as ações de salvaguarda terão de obedecer a “planos que considerem não apenas as manifestações de forma isolada, mas também os contextos em que se desenrolam e outros aspetos estruturantes da vida das comunidades, dando especial atenção à sustentabilidade económica e ambiental a longo prazo” (Cabral, 2011, p.112).

2. 3. A importância da UNESCO

Organismo fundamental na preservação do património cultural imaterial, a UNESCO é a organização das Nações Unidas para a educação, ciências naturais, ciências sociais, cultura e comunicação. Foi fundada a 16 de Novembro de 1945, com objectivo principal de defender

a paz através do diálogo entre as civilizações, as culturas e os povos (Rivière 2008), constituindo, nesta perspectiva, uma verdadeira “zona de contacto” como referido em Clifford (1997, p.192), pois invoca a copresença espacial e temporal de sujeitos anteriormente separados por divisões geográficas e históricas, e cujas trajetórias agora se intersectam (...). Uma perspectiva de contacto sublinha como estes sujeitos se constituem em relação aos outros e através dos outros. [Enfatiza] a co-presença, a interação, os entendimentos e as práticas entrosadas que frequentemente se manifestam no âmbito de relações de poder radicalmente assimétricas (Cabral, 2009, p.33).

A UNESCO tem visto na globalização uma oportunidade para promover a solidariedade entre os povos e, simultaneamente, um factor de desenvolvimento. Para isso, tem contado com a promoção da diversidade cultural, através do diálogo, da partilha de conhecimentos e do próprio reforço da relação entre cultura e desenvolvimento, conforme Cabral (2011, p. 40) sintetiza:

É convicção da UNESCO que a diversidade cultural poderá ser promovida através do diálogo entre culturas e civilizações, da partilha do conhecimento e do reforço do vínculo entre cultura e desenvolvimento (Stenou & Keitner, 2004); neste contexto, a globalização poderá ter também efeitos benéficos, uma vez que favorece “o diálogo renovado entre as comunidades”

(Convenção 2003, preâmbulo). Por outro lado, o melhor conhecimento de outras culturas poderá promover a solidariedade entre os povos e constituir uma barreira contra o desaparecimento de grupos minoritários ou sujeitos a pressões políticas intensas (Campos, 2009).

Tendo em mente a diversidade cultural e a sua importância para a solidariedade e desenvolvimento entre os povos, a UNESCO tem liderado várias iniciativas. Entre elas teve lugar, em 1999, *A Global Assessment of the 1989 Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore: Local Empowerment and International Cooperation*, onde se concluiu ser necessário elaborar um novo instrumento legal que, para além de ter em atenção a terminologia, destacasse o papel dos praticantes, o conhecimento e valores relacionados com os produtos artísticos, os processos criativos e os intercâmbios que lhes acrescentam valor (UNESCO, 1999).

Neste domínio, os resultados não demoraram a fazer-se sentir, surgindo logo, em 2001, a primeira proclamação das Obras-primas do Património Oral e Imaterial da Humanidade, que não só despertou a atenção do público, mas também chamava a atenção dos governos para agirem de forma a promoverem a sua salvaguarda (Kurin, 2004, p.69).

Ainda em 2001, os Estados-membros passam a adoptar Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, um instrumento orientador das políticas culturais nacionais e internacionais nesta área (UNESCO, 2001). Nela, a diversidade cultural passa a ser

considerada tão necessária para o género humano como a diversidade biológica para a natureza, caracterizando-se por ser património comum da humanidade, imperativo ético inseparável do respeito pela dignidade humana, promotora do pluralismo cultural, condição necessária à criatividade e ao desenvolvimento, factor indispensável à cidadania e inseparável do contexto democrático, garante da paz e da segurança internacionais (Cabral, 2009, p.31).

Seguindo esta via, a UNESCO viria pouco depois a destacar a própria salvaguarda do património cultural imaterial, através da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, “adoptada a 17 de Outubro de 2003 durante a 32ª Conferência Geral, sem oposição, mas com as abstenções da Austrália, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Rússia e Suíça. As questões relacionadas com a sua aprovação encontram-se descritas no *Preliminary Draft International Convention for the Safeguarding of the*

Intangible Cultural Heritage and Report by the Director-General on the situation calling for standard-setting and on the possible scope of such standard-setting (Cabral, 2009, pp.31-32).

A importância da diversidade cultural, já enfatizada através da Declaração Universal de 2001, será, novamente, objeto de intervenção da UNESCO, que a vendo como herança da humanidade, passa a advogar a sua preservação. Correspondendo a este objetivo, surge a Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais aprovada em 2005 (UNESCO, 2005).

A partir de então, com a adoção das três Convenções da UNESCO (Convenção do Património Mundial, Convenção do Património Imaterial, Convenção da Diversidade das Expressões Culturais), passam a estar criados os meios necessários à proteção, salvaguarda e promoção da cultura, passando a ser aconselhável a sua interligação de forma a poder potenciá-los (Cabral, 2009, pp.32-33).

O caminho das três convenções escolhido pela UNESCO, não reflete a visão que a antropologia tem da cultura, mas obedece à necessidade de criar condições favoráveis à sua operacionalização e consequente eficácia. Com efeito, “em antropologia não se faz distinção entre cultura material e imaterial, pois ambas pertencem à mesma realidade que deve ser abordada e compreendida na sua totalidade”. Apesar de tudo, “não é possível analisar a Convenção do Património Imaterial sem estabelecer um paralelismo com a Convenção do Património Mundial” (Cabral, 2009, p.34).

A própria visão que a UNESCO possui sobre o património tem vindo a alterar-se ao longo do tempo. Aliás, é através dessas alterações que podemos diferenciar as convenções. Por exemplo, a questão da autenticidade, relevante na Convenção do Património Mundial de 1972, desaparece no articulado da Convenção de 2003. Tal explica-se pelo facto deste conceito não ter em atenção a própria dinâmica social, corporizada em visões hegemónicas sobre outros grupos de modo a enaltecer determinadas características. Por exemplo, uma reflexão sobre o processo de folclorização em Portugal terá de passar por uma pesquisa em torno da noção de autêntico (Branco, 1999, p.37).

A questão da autenticidade reaparece num documento posterior, mas para justificar a sua irrelevância quando aplicada ao património cultural imaterial. Trata-se da *Declaração de Yamato*, ponto 8 (UNESCO, 2004) onde se regista o seguinte esclarecimento: “considerando ainda que o património cultural imaterial é

constantemente recriado, o termo <<autenticidade>>, tal como é aplicado ao património tangível, não é relevante para a identificação e salvaguarda do património cultural imaterial”.

Outra das alterações visíveis diz respeito aos direitos. Com efeito, verifica-se que ao nível das convenções da UNESCO, tem havido uma evolução no sentido do primado dos direitos individuais, em detrimento dos direitos coletivos que eram anteriormente destacados. Assim, temos a Convenção de 2005 que privilegia os direitos individuais, como se constata a partir do artigo 2º/1 onde se pode ler que “a diversidade cultural só pode ser protegida e promovida se forem assegurados os direitos humanos e as liberdades fundamentais, como a liberdade de informação, de expressão e de comunicação, ou a possibilidade de os indivíduos escolherem as suas expressões culturais” (UNESCO, 2005). Uma posição oposta à Convenção de 2003, que aponta em sentido contrário no seu artigo 2º/1, estabelecendo que as comunidades, os grupos e em alguns casos os indivíduos reconheçam como parte integrante do seu património cultural, fazendo prevalecer os direitos coletivos (UNESCO, 2003).

Neste contexto, e para uma melhor inteligibilidade das Convenções da UNESCO, há um conjunto de conceitos relativos aos atores e praticantes – comunidades, grupos e indivíduos - que participam na produção do próprio património cultural imaterial. Segundo Cabral (2011), podem ser definidos do modo seguinte:

Comunidades são redes de pessoas cujo sentido de identidade ou ligação deriva de uma relação historicamente partilhada que está enraizada na prática e transmissão, ou envolvimento, do seu património cultural e imaterial;

Grupos englobam indivíduos dentro da comunidade ou em várias comunidades que partilham características comuns, tais como competências, experiências e conhecimentos específicos e que, como tal, desempenham papéis específicos nas práticas presentes ou futuras de recriação e/ou transmissão do seu património cultural e imaterial, como por exemplo, os curadores, praticantes ou aprendizes.

Indivíduos são aqueles que dentro da comunidade ou em várias comunidades possuem competências, experiência, conhecimentos específicos ou outras características distintas e que, por isso, desempenham papéis específicos nas práticas presentes ou futuras de recriação e/ou transmissão do seu património cultural imaterial, como por exemplo, os curadores, os praticantes ou, quando apropriado, aprendizes (p.43).

Sendo o âmbito daquilo que é entendido como património cultural imaterial, praticamente ilimitado, há contudo alguns limites. Encontram-se neste caso certas

práticas inaceitáveis por muita gente. De algum modo, isso consubstancia a própria vocação da UNESCO, organismo entendido como “local de diálogo, tolerância e concertação”, onde “as atividades consideradas inaceitáveis por muitas pessoas ou que possam gerar polémica nos *fora* internacionais como, por exemplo, as mutilações rituais ou tradições discriminatórias que excluam determinados indivíduos ou grupos com base em critérios como o género ou a etnia, não serão consideradas património cultural imaterial nos termos da Convenção ou, pelo menos, não serão inscritas nas Listas” (Cabral, 2011, p.83).

Sobre a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial há ainda uma grande necessidade de proceder à sua divulgação, tanto entre o público em geral, como entre muitos daqueles que trabalham na área do património. O alerta é de Cabral (2011) e decorre da sua experiência na Comissão Nacional da UNESCO.

2. 3. 1. Salvaguarda do património cultural imaterial

O património cultural imaterial, pelas características que possui ao ser constituído por objetos simbólicos (“imateriais”), suscita a necessidade de criar um quadro de análise capaz de responder, convenientemente, aos problemas de conservação e salvaguarda que enfrenta (Santos, 2010).

Progressivamente, o homem contemporâneo tem vindo a ser confrontado com um ritmo de mudança cada vez maior. Com efeito, a quase imutabilidade que se verificava nas sociedades pré-industriais tem vindo a ser substituída por transformações cada vez mais rápidas. Esta velocidade de mudança transformou-se num fator de perda de memória para as sociedades atuais, como afirma Santos (2010, p.170):

A velocidade torna-se no século XX, como o assinalou há muito Paul Virilio (VIRILIO 1976) (VIRILIO 1977), o parâmetro decisivo de produção do económico e do social e do controlo político. Esta aceleração, sendo um aumento constante não das distâncias, mas da velocidade das mudanças, é ela própria crescente. Algures no século XIX a vertigem perante a destruição das formas presentes e entre elas daquelas herdadas do passado é suscitada primeiro pela destruição dos objetos, nomeadamente daqueles que constituíam um meio – um entorno – construído de vida.

Na análise dos próprios processos de mudança, identificam-se dois planos. O primeiro diz respeito à “destruição das formas sociais de organização (na Europa ocidental, a aldeia, as formas familiares ligadas à forma camponesa de organização do espaço e à exploração agrícola familiar)”, enquanto o segundo concerne à

destruição “das formas culturais que essas sociedades tinham produzido e nas quais se vertiam os modos de produção do sentido, sobre a vida pessoal, a colectividade, o presente e o futuro” (Santos, 2010, p.170).

Num contexto impeditivo da transmissão cultural entre gerações, ocasionado pela velocidade de mudança, a fratura criada não podia deixar de ter implicações, tanto que “a transmissão pressupõe, para além da experiência direta, uma relação de autoridade entre gerações, relação que é posta em causa pela evidência do trágico desajustamento entre as concepções herdadas das gerações anteriores e as necessidades do presente” (Santos, 2010, p.170). Contudo, para este autor, há uma consciência que desperta desde os primeiros tempos do capitalismo industrial perante a destruição inédita que se assiste. Surgem preocupações com o modo de conservação de objetos e com a manutenção de práticas antigas.

A conservação e a salvaguarda de qualquer género de património levantam diversos tipos de problemas. No entanto, essas questões são mais complexas no que se refere aos “patrimónios imateriais”, “que incluem os “objetos” enquanto produtos de sistemas simbólicos e os processos de produção desses objetos”. Todavia, convém não esquecer “que todos os objetos presentes numa sociedade e sobretudo, por ela percebidos, adquirem valor simbólico, que o mesmo é dizer, significado” (Santos, 2010, p.171).

Contudo, há objetos que “devem a sua própria existência ao nível das significações, ou seja, eles são “apenas” significações, sendo os seus suportes materiais de reduzida importância (esta cruz, objecto concreto que vale por ser “uma cruz” e não pelo metal que a compõe), ou efémeros (a palavra, o canto), ou inexistentes (uma representação, um afecto). A estes objetos convém reservar o epíteto de “objetos simbólicos”, expressão que, melhor que “imateriais”, permite entender o que os diferencia: o facto que são construções na base das quais se encontra a intenção de comunicar, ou a função semântica” (Santos, 2010, p.172).

Santos (2010), que enfatiza o carácter simbólico dos vários bens patrimoniais, esclarece do seguinte modo, o que distingue os bens materiais dos imateriais:

Mas ao invés das paisagens (como obviamente do palácio e do castelo), formas que se investem em substratos materiais permanentes, visíveis, as formações simbólicas – maneiras de pensar, maneiras de dizer, maneiras de fazer (cujos produtos mais comumente evocados são contos, poesia, cantos, danças, festas mas também a língua), são, por natureza, invisíveis, materializadas apenas em manifestações efémeras (performances) que estão estritamente dependentes da existência de agentes capazes de as realizar, de

públicos capazes de as entender e de situações sociais adequadas à sua – sempre efémera – produção (p.172).

Os bens imateriais podem muitas das vezes ser objeto de registos, mas esses mesmos registos surgem já como um produto do próprio bem imaterial, para Santos (2010, p.172), “nesta ordem de ideias, objetos como um “conto”, uma “lenda”, uma peça de “canto”, ou uma poesia oral, também podem ser registados em suportes materiais (escrita, gravação sonora, imagem). Todavia, o estatuto dos objetos materiais resultantes será sempre diferente”.

A incerteza tem lugar de destaque nas características dos objetos simbólicos e na forma como acaba por determinar a criação de um quadro de análise específico para as questões de salvaguarda e conservação destes bens, como dá conta o autor que se interroga sobre a vastidão dos espaços de variação das manifestações simbólicas, o que dificulta decidir o que é, com exactidão, “a forma tradicional de expressão” que se pretende preservar (Santos, 2010, pp. 173-179). Afinal, uma questão com que se debatem todos aqueles que refletem sobre a conservação e salvaguarda do património imaterial.

Após ser definido aquilo que deve ser conservado, coloca-se a questão do modo como o fazer. Os passos a seguir são, em grande parte, comuns a qualquer tipo de património:

Como sustenta Hernández (2002, p.386), o ponto de partida de qualquer acção de salvaguarda do património consiste, efectivamente, na constituição de inventários para identificação e controlo dos bens patrimoniais, servindo de base a futuras acções de conservação, gestão ou difusão. A constituição de inventários é uma das medidas tradicionais de promoção da salvaguarda prescrita para o património móvel e imóvel: um Estado pode determinar que alguns bens deverão ser conservados adequadamente e proibir a sua destruição, sancionando os prevaricadores (normas restritivas) ou pode assinar acordos e tratados que visam salvaguardar os bens sem estabelecer sanções (normas flexíveis) (Klamer e Throsby 2000, p.149). Em ambos os casos, os inventários apoiam os instrumentos normativos ao indicarem que bens devem ser preservados (Cabral, 2009, p.39).

No caso do património cultural imaterial, os registos nem sempre poderão ser um meio de salvaguarda adequado, como é recordado por Cabral (2009, pp. 42-43):

Recorde-se que a transmissão do património cultural imaterial não se realiza apenas através da linguagem mas também através do corpo e do desempenho, uma vez que a aprendizagem recorre igualmente ao mimetismo e à repetição (Wulf 2005, p.88). As características e a complexidade de

algumas expressões culturais tornam muito difícil a sua transmissão na forma escrita, como por exemplo as mensagens de tambor em África, ou as competências relacionadas com uma atividade artesanal (Condominas, 2004, p.27).

Por isso, estas diligências, no caso do património imaterial, têm de ser complementadas com outros passos, dada a natureza muito menos imutável deste género de bens. Conscientes desta realidade, autores como Moreno-Triana (2004) destacam que qualquer descrição do património imaterial terá de ter em consideração a sua especificidade, levando a adequar processos de mudança, adaptação, improvisação e recreação.

A Convenção de 2003, enquadra o património imaterial numa perspetiva participativa e de futuro, onde para além de se pretender valorizar esse património, há o objetivo de o tornar uma componente do desenvolvimento dos povos. Neste sentido, Cabral (2009) aponta a valorização do património como modo de salvaguarda e em que modos:

A valorização do património cultural imaterial, por sua vez, relaciona-se com a necessidade de incrementar a visibilidade enquanto medida de salvaguarda, o que poderá ser conseguido através da disponibilização e divulgação dos inventários, como forma de tornar as manifestações culturais melhor conhecidas (p.41).

A ambição da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial extrapola em muito o objetivo de salvaguarda das manifestações do património cultural imaterial presentes no território dos Estados que a subscreveram, pois para além disso, poderá contribuir para um desenvolvimento sustentável das comunidades e grupos (UNESCO, 2003).

Cabral (2011) esclarece que, para além de diversas declarações e convenções anteriores, que direta ou indiretamente se referem à salvaguarda do património incorpóreo, foi com a *Declaração de Istambul*, aprovada em Setembro de 2002, na terceira Mesa Redonda de Ministros da Cultura, intitulada *Intangible Cultural Heritage, mirror of cultural diversity* (UNESCO 2002 a), que este património logrou a conceção que hoje lhe é atribuída. Nessa Declaração foi assinalada a relevância do património cultural imaterial na formação da identidade cultural dos indivíduos e das comunidades, “como fonte de criatividade e alicerce do desenvolvimento sustentável, realçando ainda a sua vulnerabilidade, o seu dinamismo, a relação com o património material, a importância da participação de todos os agentes relevantes e os benefícios

da cooperação internacional”(pp.80-81) aspetos que são referidos no texto final da Convenção de 2003.

A Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, aprovada em 2003 por maioria, contou, no entanto, com as abstenções da Austrália, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Rússia e Suíça. Contudo, ainda que de uma forma lenta, verifica-se uma tendência para a sua ratificação por mais países.

2. 3. 2. Salvaguarda a nível internacional

A Convenção de 2003 colocou novos desafios a Portugal, nomeadamente, o de designar as manifestações do património cultural imaterial português que devem ser salvaguardadas a nível internacional e de formalizar as suas candidaturas às Listas preconizadas pela Convenção. A sua escolha trata-se de

uma opção política que poderá ser tomada com base nos mais diversos critérios. Desde logo, poderão ser escolhidas as manifestações que encerram um carácter identitário nacional reconhecido como por exemplo o fado¹, as que foram já objecto de estudos etnográficos aprofundados como por exemplo as máscaras de Trás-os-Montes, dar-se preferência a candidaturas de regiões que ainda não possuem qualquer bem classificado pela UNESCO e para as quais o reconhecimento internacional possa ser elemento estruturante e factor de desenvolvimento, ou ainda atender-se à complementaridade entre a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial e a Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural, anteriormente analisada (Cabral, 2009, p.113).

2. 3. 3. Viabilização a longo prazo

A salvaguarda de uma manifestação do património cultural imaterial implica permanecer atual e ser vivida, sendo avessa ao seu “congelamento”, pois, na opinião de Cabral (2011), “não basta que esteja registada num inventário, que seja tema de um filme documental, que tenha sido gravada em suporte áudio ou que os artefactos necessários à sua prática façam parte do acervo de um museu (Kurin, 2007)” (p.125).

Um património cultural imaterial, que se queira viável a longo prazo, só o poderá ser através da preservação, da protecção, da promoção e da valorização. Essas medidas podem ainda

¹ O Fado foi inscrito na Lista do Património Cultural Imaterial da UNESCO, em 2011.

impulsionar a conservação do património material, uma vez que a maioria das manifestações imateriais se desenrola em determinados locais, apoiando-se em objetos físicos: a música é tocada em instrumentos musicais; a dança, enquanto arte do espetáculo, requer frequentemente espaços e indumentárias próprias; os rituais utilizam objetos mágicos; e, mesmo os conhecimentos relacionados com a natureza e o universo integram uma componente material significativa, como por exemplo, a medicina tradicional que abrange a preservação dos ecossistemas onde crescem os ingredientes utilizados, requer instrumentos próprios para recolher e preparar as plantas e recorre a determinados tipos de recipientes para guardar os preparados (Cabral, 2011, p.126).

Ao contrário do património material que facilmente sobrevive ao seu criador, as manifestações imateriais só existem se forem praticadas (Lamy, 2003), tendo por isso a salvaguarda deste tipo de património passar, fundamentalmente, pela transmissão do conhecimento (Cabral, 2011, p.127).

CAPÍTULO 3 - A escola e a preservação do património

A Europa, dadas as suas características, tem sido um lugar para onde convergem migrações de praticamente todo o mundo. Tal fenómeno tem sido determinante para a transformação das sociedades europeias em sociedades multiculturais. Atenta a este facto, Queirós (2007, p.16) tece algumas considerações sobre esta nova realidade europeia, que comporta em si alguns problemas, designadamente o despertar de atitudes de intolerância e de rejeição. Defende ainda que tais situações devem ser combatidas, evitando a sua manutenção, uma vez que “a multiculturalidade nos diversos espaços geográficos e políticos é uma situação irreversível (Rocha Trindade, 1996)”.

A exclusão social, afirma Queirós (2007), é em si um problema complexo que não pode ser desprezado pelos desequilíbrios que acarreta, podendo interferir negativamente nas dinâmicas sociais.

Nas sociedades multiculturais, o aparecimento de questões de identidade pode ser um sintoma de problemas de algumas comunidades ou etnias, como afirma Queirós (2007): “por vezes as questões de identidade manifestam-se mais a nível colectivo numa determinada sociedade. Se as sociedades europeias, nas quais se inclui Portugal, estão cada vez mais multiculturais, os problemas de identidade sugerem problemas de comunidades ou etnias” (p.21).

Tendo em atenção este facto, a criação de parcerias entre a Escola e as comunidades passa a ser um modo de contrariar alguns dos fatores perturbadores das dinâmicas sociais. Neste contexto, Martins (2009) destaca nos debates sobre o estado da educação, aqueles que questionam o papel assumido pela escola e as parcerias que estabelece, sobretudo com a comunidade local.

Esta aproximação entre a Escola e as comunidades justifica-se ainda mais como forma de melhorar as competências, atitudes e ações das novas gerações como cidadãos, com os seus valores e os seus comportamentos (Martins, 2009).

De opinião semelhante, comunga Queirós (2007) que vê “a escola, como entidade com responsabilidade no desenvolvimento cultural e social”, defendendo ainda que a mesma (a escola) tem o poder e o dever de “desempenhar um papel importante na defesa e criação de estruturas consistentes, em sociedades e comunidades que ameaçam ruir por falta de conhecimento e entendimento para a compreensão das grandes alterações que ocorrem no seu interior e condicionam o seu equilíbrio” (p.6).

Às diversas contribuições culturais oriundas das diferentes comunidades, há ainda que ter em conta a própria cultura escolar, com o seu património próprio. Sobre ela, Felgueiras (2005) diz que “a educação escolar utilizou artefactos, gestos, lugares concretos e simbólicos, alojados na sociedade e na mentalidade de cada época e com ela mantendo a osmose, que lhe permitia existir.” A mesma autora continua assim a sua linha de pensamento afirmando que “conservar, conhecer, criticar e comunicar a herança da atividade educativa, hoje indispensável nas nossas sociedades, exige investigação histórica e cuidados específicos” (p.87).

Deste modo, temos a escola como qualquer comunidade, com os seus evocadores do passado e das suas tradições – os historiadores da educação – (Felgueiras, 2005).

No entanto, o passado da Escola, as suas tradições, e todo o seu património, nunca poderão ser interpretados, nem conservados, de uma forma autónoma porque tudo isso é o resultado da intervenção de numerosos atores sociais:

Resgatar o passado plurifacetado da escola, produzido por diferentes actores sociais, exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo materiais pessoais, pedindo auxílio para interpretar os outros, existentes nas escolas, nas mais diferentes situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente (Felgueiras, 2005, pp.88-89).

Ainda na perspetiva de Felgueiras (2005), estas “funções da vida tão importantes”, que não devem ser esquecidas ou descartadas, ou deixadas “ao acaso da sorte e dos poderes”, (p.89) exigem o contributo dos arquivos e museus para preservar os vestígios do labor humano, tornando-os acessíveis e promovendo a sua interpretação.

3. 1. A herança educativa

Olhar a herança educativa sobre uma perspetiva patrimonial tem nos dias de hoje uma abordagem mais alargada. Com efeito, tal herança não pode ser vista apenas olhando os bens materiais, que vão permanecendo ou acumulando ao longo de gerações, já que outros bens de natureza intangível coexistem. Sobre ela, Felgueiras (2005) começa por explorar o conceito de património de uma forma clássica, mas ao mesmo tempo destaca o carácter mercantil e não mercantil desse mesmo património, socorrendo-se de Babelon e Chastel (1994), para quem a herança é tida como sendo um conjunto de bens comerciáveis e bens inegociáveis. Dos

primeiros faz parte a fortuna, enquanto os segundos englobam os bens representativos da pessoa e, portanto, devem permanecer no seio da família.

Essa distinção entre património negociável e não negociável, introduz elementos que são fundamentais para o processo identitário da pessoa ou comunidade. No caso da herança educativa, o investigador, de uma maneira geral, tem de estar consciente que também ele é herdeiro, como ilustram bem as palavras de Felgueiras (2005):

Ao falarmos de herança educativa partilhamos quer o sentido afectivo inerente à nossa condição comum de aluna/o, que fomos, e de professor, que somos, quer ainda a perspectiva de uma história social, que trabalha a cultura material articulada com uma visão etnológica (p.92).

Por tudo isso, a mesma autora acrescenta ainda: “estudar a educação hoje significa prestar atenção à densidade histórica do sistema educativo, nos contextos concretos de realização, expresso numa cultura material, que, simultaneamente, traduz as concepções de uma sociedade e manifesta as condições em que puderam ocorrer” (Felgueiras, 2005, p.94).

A escola, como herdeira de uma tradição e simultaneamente como atora contemporânea, incumbida de gerar futuros, compete-lhe contribuir para a anulação dos desequilíbrios das dinâmicas sociais. Essa herança que lhe determina o sentido e os desafios tecnológicos e sociais que lhe condicionam o presente, transparecem, plenamente, na visão de Felgueiras (2005),

estamos habituados a olhar as escolas como espaços de transmissão/aquisição de conhecimentos, onde educadoras e educadores participam, de modos diversos, no desenvolvimento e na socialização de crianças e jovens (p.95).

E prossegue dizendo que, nas últimas décadas, houve uma ênfase no discurso educativo no que respeita à importância da relação pedagógica e, ainda, uma atenção dirigida para o uso de meios informáticos nas escolas. Assim sendo, Felgueiras (2005, p.95) continua o seu pensamento, afirmando que os educadores, devido às “transformações sociais de tendências tão opostas e conflituais”, adquiriram a consciência de novas necessidades educativas “ênfatisadas no discurso pedagógico, envolvendo novas temáticas, como a necessidade de uma Educação para a Paz, intercultural, para uma cidadania responsável, de modo a atingir um desenvolvimento sócio-afetivo dos indivíduos e contextos sociais mais equilibrados”. E que neste sentido, “também à escola se tem cometido o papel de apoio social às crianças, de modo a compensar as desigualdades sociais que as privam de sucesso”.

3. 2. A escola e a comunidade

Dado que à escola compete instruir os futuros cidadãos, esta não pode estar divorciada das comunidades onde está inserida, mas, pelo contrário, é-lhe pedido que “sensibilize os seus alunos para os desafios fundamentais para o futuro da comunidade/região onde vive, do país, da comunidade europeia ou, de forma geral, da Humanidade e do nosso planeta” (Martins, 2009, p.64). Prossequindo a sua linha de pensamento, o mesmo autor continua dizendo que:

As grandes evoluções do território onde vivemos e do mundo atual e do vindouro requerem transformações em todos os sistemas, fundamentalmente no sistema educativo, nos seus objetivos e processos de aprendizagem, pelo que devemos indicar os desafios prováveis e desejáveis e o modo de cooperação (parcerias) em que se deverá efetuar essa articulação entre escola e a comunidade.

Neste contexto, a escola tem de promover e manter parcerias com o meio envolvente (Martins, 2009, p.64). O desenvolvimento das parcerias associa:

Lógicas próprias de ação e cultura. Percebemos que a participação está implícita ao desenvolvimento (parcerias) e é potenciada pela partilha dos objetivos e dos interesses comuns aos implicados no processamento da parceria (Barroso, 1996; Sarmiento, 1999). Desta ação conjunta resultam efeitos geradores de uma dinâmica social sobre as identidades individuais e coletivas (Martins, 2009, p.65).

A escola, atendendo às condições físicas, temporais e grupais que reúne, é segundo Martins (2009), um lugar privilegiado para o “fomento participação e desenvolvimento de competências indutoras do exercício de cidadania” (p.68).

O divórcio entre a escola e as comunidades, nomeadamente no que diz respeito às práticas artísticas, potencia a adoção de referências estéticas e culturais híbridas ou mesmo estranhas:

Numa época em que se assiste a um franco desinvestimento nas práticas culturais e artísticas locais, assim como, a uma diminuição da presença das expressões artísticas na escola, nota-se um reaparecimento de estruturas híbridas no campo da “folclorização” que corre o risco de, a par da mediática “mtv”, se tornarem referência estética e cultural, para muitas crianças e jovens (Bezelga, 2007, p.1).

Para contrariar essa tendência, torna-se vital valorizar as práticas culturais e artísticas locais, como forma de “descoberta de uma expressão e criatividade próprias

integradas num sistema de compreensão e apropriação do “modus facienti” na arte contemporânea” (Bezelga, 2007, p.4).

Convém também não esquecer que, na sociedade atual, caracterizada já pela multiculturalidade, as práticas culturais e artísticas locais ganharam uma maior diversidade, sendo por isso de valorizar essa mesma diversidade e o conhecimento do “outro” numa lógica de integração, coexistência e respeito entre todos os indivíduos (Queirós, 2007). Por isso, cabe à Escola a responsabilidade de educar todos os indivíduos, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades em proveito próprio, “sem qualquer tipo de discriminação e intolerância, baseadas em diferenças culturais, religiosas ou sociais” (Queirós, 2007, p.7).

A abertura da escola ao meio, que imperativos formais-legais recentes impuseram, traduzem também “a forma como as estruturas de governação da escola interpretaram e conferiram sentido à missão democratizadora da educação” (Torres, 2011, p.13).

Relativamente aos professores, Leonor Torres destaca a responsabilidade educativa própria pelo protagonismo que detêm “na construção simbólico-cultural” (Torres, 2011, p.1).

3. 3. Influências culturais na aprendizagem

O papel das influências culturais na aprendizagem tem vindo a ser sublinhado por diversos autores. Segundo Lord Menuhin, “as práticas artísticas precoces das crianças, assim como a possibilidade de contacto directo em contexto escolar, das crianças com professores/artistas e as suas formas de criação artística”, permitem-lhes a descoberta dos aspetos constituintes de um produto artístico e, simultaneamente, proporcionam-lhes uma valorização enquanto indivíduos, capaz de contribuir para a construção de um mundo mais tolerante (Menuhin, 1998, citado por Bezelga, 2007, p.4).

Numa relação direta com as novas sociedades multiculturais que propiciam preocupações de ordem intercultural, também a conceção de cultura passou a abandonar uma posição rígida para se mostrar permissiva às contribuições dos diversos grupos culturais. Isso verifica-se, sobretudo, com as novas gerações que muitas vezes se mostram atraídas por outras tipificações culturais estranhas ao seu lugar de nascimento (Postic, 1990). Deste modo, “cultura implica a construção de um ambiente (*oikos*) humano e de um conjunto de padrões comportamentais, no seio de um grupo ou sociedade (Macionis, 1997).

Projetando esta noção de partilha e identificação a um nível mais global, Mchoul (1996) postula quase uma superação da noção de cultura em nome das “*communities*”. A preocupação intercultural advém das necessidades criadas pelas novas sociedades multiculturais e que propiciam afinal o cruzamento de culturas e o aparecimento de novas culturas” (Postic, 1990; Mchoul, 1996; Macionis, 1997, todos citados por Bezelga, 2007, pp.5-6).

Bezelga (2007, p.7) destaca ainda as mutações recentes que ocorreram na generalidade dos aspetos sociais e as suas inevitáveis consequências e aponta o período entre o Maio de 1968 e a experiência pós-moderna como uma época em que “uma súbita desestruturação invadiu o nosso mundo”, o que fez com que os “horizontes sociais, políticos, comunicacionais, artísticos e educacionais,” sofressem profundas transformações. Durante todas estas mudanças, “as explicações totais perdiam validade e um novo sentido de inquérito problematizava as questões de sempre” e todas estas mudanças trouxeram consequências: “As novas tecnologias iam introduzindo fissuras em campos até então separados de modo estanque e quase sempre inviolável, nomeadamente: público vs. privado, emissores vs. auditórios, ficção vs. realidade, verdade vs. sentido (sobretudo desde o início da década de 90)”.

Bezelga (2007) continua afirmando que “quer as manifestações mediáticas contemporâneas quer as tradicionais de raiz mítico-étnica sofreram um mesmo choque que acabou por ter, pela primeira vez na história da humanidade, um impacto de cariz global que atravessou – e está a atravessar – o mais diversificado caudal de culturas” (p.7).

Ainda segundo a mesma autora (Bezelga, 2007), tudo isso determinou que o mundo em que habitamos, apesar de coexistirem diversos sistemas, nenhum deles determina um sentido último, argumentando que juntamente com tudo aquilo que faz parte da nossa modernidade (televisiva, cibernauta, etc), coexistem “manifestações de raiz tradicional-local, mítica ou étnica” (pp.8-9).

Há uma relação entre as diferenças socioeconómicas e as diferenças culturais, criando nos mais fracos uma maior dificuldade em se afirmarem culturalmente (Wieviorka, 1999, citado por Bezelga, 2007, p.9).

As metodologias de abordagem intercultural procuram lidar com a diferença, em geral, com as formas de agressividade face ao outro, em particular. Para esse efeito desenvolve-se:

A mediação educativa, através da função assertiva e inspiradora de elementos-chaves dentro destas comunidades e a sua chamada constante à participação

na vida escolar, cultural e social, através de acções que construam uma imagem positiva e valorizadora dos saberes informais, têm-se vindo a constituir como factores cruciais para a mudança. Torna-se inclusivamente possível reflectir em conjunto sobre a escolarização das meninas ciganas e quiçá compreender a necessidade de romper com “tradições” que já não têm o seu lugar no mundo contemporâneo (Bezelga, 2007, pp.9-10).

Para Bezelga (2007), a Revolução Francesa, através dos seus ideais (liberdade, igualdade e fraternidade), é ainda uma matriz ideológica perfeitamente adequada para justificar a importância da educação artística multicultural, em que sejam garantidas as mesmas “oportunidades de aprendizagem no campo da arte para todas as crianças, mediante a utilização e a partilha de um currículo artístico diversificado” (p.10).

As culturas dos grupos minoritários devem ser incluídas nos seus próprios currículos como meio de valorização do próprio estudante e como forma de aumentar a sua consciência cultural e desenvolvimento social (Sthur, 1994, Daniel, 1990; Adejumo, 2002). No entanto, há que ter algum cuidado, pois uma hiper-representação poderá ter efeitos completamente opostos (Daniel, 1990; Sthur, 1994; Garcia-Castãno et al., 2000; Adejumo, 2002, todos citados por Bezelga, 2007, p.10).

Também, na perspectiva da autora, o grupo social não é o único aspeto a valorizar, tornando-se, igualmente, necessário valorizar o contributo do indivíduo, independentemente do grupo a que pertença (Bezelga, 2007).

As metodologias de abordagem interculturais deverão ser complementadas com uma abordagem transformativa, “preconizando que se caminhe para além da compreensão da arte em contextos interculturais, implicando todos os participantes na criação artística como forma de intervenção e ação sociocultural” (Bezelga, 2007, p.11).

Para além das formas tradicionais de aprendizagem há outras alternativas também válidas, por exemplo, “a formação de grupos e aprendizagem em redor de mestres ou de praticantes reconhecidos como peritos, estágios e até cursos em ambiente escolar e universitário” (Santos, 2010, p.182).

Há também que dar atenção ao contexto em que se desenvolve a aprendizagem dos saberes e conforme se estrutura. Mesmo recorrendo a um meio de transmissão mais formal, há alguns problemas que se detetam, mas que poderão ser sempre superados. Encontra-se neste caso a distância que há entre os saberes que se transmitem e o próprio conhecimento do mestre. Por exemplo, os mestres antigos poderão ter dificuldade de comunicar.

Santos (2010), sobre este tema, reflete a aprendizagem como sendo “provavelmente quase sempre menos espontânea do que se pensa: o mestre e/ou o grupo encorajam, orientam, corrigem” (p.183) que surge como contexto de aprendizagem. Quanto à forma de melhorar a transmissão de saberes, entre os seus detentores e os novos públicos, o mesmo autor advoga que a formação dos mestres é indispensável, de modo a que o seu discurso se torne mais inteligível para os seus destinatários.

A recolha dos saberes junto das diversas comunidades culturais com vista à sua posterior utilização, cabe aos antropólogos que, no entanto, deverão sempre recorrer a uma colaboração interdisciplinar, consoante os saberes em causa “com os musicólogos no caso das músicas, dos coreógrafos nos caso das danças, etc.” (Santos, 2010, p.184).

Essas recolhas não podem ser encaradas como produtos isentos de qualquer tipo de intervenção, uma vez que quem desenvolve esse tipo de trabalho procura a transmissão dessas manifestações artísticas, enriquecendo-a de uma forma que as possa valorizar, como afirmou Lopes-Graça (1989, citado por Santos, 2010, p.184):

Finalmente e acaso a razão principal por que as canções não são cantadas na sua forma puramente folclórica; é que, ao restituí-las ao povo, eu quis apresentá-las num escrínio, numa moldura que possivelmente as valorizasse, as enriquecesse do ponto de vista artístico, pondo-lhes em evidência todas as suas virtudes expressivas, revelando-lhes todas as suas mais preciosas facetas, acusando-lhes os contornos, aprofundando-lhes e prolongando-lhes a sua significação estática, psicológica e social, como documentos ou testemunhos inapreciáveis que são do sentir e do viver da nossa gente.

Santos (2010) complementa a exposição de Lopes-Graça, explicando que o trabalho antropológico não se confina à recolha de uma única peça do repertório popular, sendo necessária a análise de um grande número delas de modo a obter um inventário suficiente para identificar o “espaço de variação que o conceito da forma cultural admite” (p.185).

3. 4. O papel da Educação Visual e Tecnológica

Com a escola a aproximar-se cada vez mais das comunidades e, simultaneamente, a ser mais invadida por elas, através do alargamento da população estudantil e do tempo de formação, tornou-se não só necessário, mas também desejável, conhecer as práticas culturais dos seus alunos. Neste contexto, algumas disciplinas passaram a ter um papel de destaque como é o caso da Educação Visual e

Tecnológica: “A disciplina de Educação Visual e Tecnológica como disciplina curricular do 2º ciclo é uma das disciplinas que tem conteúdos programáticos que possibilitam abordagens interculturais nas práticas educativas dos professores para o desenvolvimento das suas atividades” (Queirós, 2007, p.8).

Fenómenos como a descolonização e a globalização, tornaram a população escolar mais plural quanto aos valores culturais herdados, como Queirós (2007, p.15) explica. E prossegue dizendo que, na segunda metade do século passado, as alterações como o “final da Segunda Guerra Mundial, a descolonização de África e Ásia, o aparecimento da Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, o fenómeno Globalização e os grandes avanços tecnológicos na área da informação, contribuíram para uma enorme mudança”.

Resultados da descolonização e da globalização têm-se também feito sentir em Portugal, levando a uma crescente presença de comunidades herdeiras de culturas próprias, que o ensino português teve necessidade de incorporar:

A diversidade cultural crescente na sociedade portuguesa, transforma a instituição escolar. A relação da escola com a diversidade cultural, é contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto Lei 46/86 de 14 de Outubro), quando se diz que a escola deve assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todo e qualquer indivíduo, independentemente da sua condição social, cultural ou étnica (Queirós, 2007, p.137).

O peso da diversidade cultural e as desigualdades socioeconómicas que os alunos transportaram para dentro da escola, impuseram-lhe novos desafios, cujas soluções, muitas das vezes, dificilmente se poderão encontrar em contexto escolar. Com efeito, o carácter democratizador da escola e as desigualdades daqueles que a frequentam, não podem deixar de criar obstáculos àqueles que sentem ser sua missão proporcionar um ensino igualitário. Perante este quadro, é natural que surjam alguns problemas e se tenham de rever alguns dos comportamentos, nomeadamente dar mais atenção à elaboração dos projetos educativos que deverão ter em conta todas estas problemáticas, à sua interpretação e, sobretudo, a sua gestão (Queirós, 2007).

Perante esses quadros há que afinar ferramentas, diagnosticar criteriosamente as dificuldades e alterar situações, recorrendo aos métodos que mais se adequem às situações. O professor de EVT poderá então promover aprendizagens mais integradoras que diminuam através da sua prática as situações discriminatórias que o aluno transporta (Queirós, 2007).

Para que o professor reúna as condições necessárias à adoção de métodos mais adequados tem de conhecer a comunidade envolvente, sobre a qual terá de incidir qualquer reflexão capaz de gerar métodos eficazes a utilizar na sala de aula. Em resumo, o professor terá de compreender o aluno como pessoa

consciente acerca das suas próprias opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural. O envolvimento comprometido e intencional do professor na via multicultural garante-lhe maior sensibilidade na percepção das mudanças que vão ocorrendo e melhorar o processo de mudança das suas práticas em sentidos multiculturais (Cardoso, 1996, citado por Queirós, 2007, pp.62-63).

Por isso, Queirós (2007) defende que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), deve obedecer a uma metodologia que passa pela identificação de situações-problemas que afetam os alunos e, conseqüentemente, pela projeção de atividades relevantes para a solução desses mesmos problemas, que tenham sempre presente o nível etário dos alunos e as suas capacidades, adaptando os conteúdos às atividades propostas.

Como disciplina curricular é inegável a sua riqueza formativa. Nela estão presentes, praticamente todas as qualidades que justificam a própria existência da escola, inculcando no aluno não só saberes como comportamentos, que são ministrados não de um modo abstrato e decepado de ligações, mas enriquecido de sensações e de técnicas.

É uma disciplina curricular que orienta a sua acção educativa para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com outros e aprender a ser, em que a componente tecnológica consiste no desenvolvimento de uma compreensão global sobre o processamento das tecnologias no mundo contemporâneo e no desenvolvimento do processo criativo e estético, relacionado com o campo social onde a criança se insere (Queirós, 2007, pp.83-84).

Sensível a esse carácter interdisciplinar e às múltiplas capacidades que lhe estão associadas, Queirós (2007) destaca a possibilidade de aplicações diferenciadas, permitindo flexibilizar a gestão do programa escolar aos diferentes contextos, sendo que a “disciplina de Educação Visual e Tecnológica é, do ponto de vista conceptual, uma área educativa de natureza interdisciplinar, possibilitando através do seu programa a diferenciação pedagógica” (p.86). Pretende, com isto dizer que “a gestão do programa com aplicações diferenciadas, segundo contextos particulares da acção pedagógica, nomeadamente contextos locais e regionais, percursos e ritmos de

aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências.” Trata-se pois, de uma disciplina com imensas possibilidades que permite ao professor trabalhar com alunos num contexto social muito variado, tirando partido das próprias diversidades culturais, étnicas e socioeconómicas que lhe estão associadas (Queirós, 2007, p.86).

Todos estes objetivos são desde há muito reconhecidos, como o próprio documento programático que tutela a Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 1989), onde a EVT se junta a outras disciplinas, competindo-lhes a estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente e de uma sociedade que democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões dos seu passado e as dos outros povos, como manifestações do poder criador da humanidade (Ministério da Educação, 1991, p. 196).

O facto de a EVT ter componentes de índole artística não é compatível com a adoção de uma estrutura inflexível para a disciplina, antes proporciona-lhe uma capacidade invulgar de se harmonizar com os contextos, ficando apta a receber tanto a tradição como a inovação. Segundo Barrett (1979), não faz sentido uniformizar num currículo de arte, dado que há que ter em conta as diferentes características dos alunos (citado por Queirós, 2007).

Apesar de se reconhecer a necessidade da adoção de currículos mais flexíveis, em que os projetos educativos elaborados estejam mais em sintonia com as necessidades locais, na opinião de Queirós (2007, p.137), isso não tem vindo a acontecer, continuando a escola a manter uma imagem uniforme.

Para Felgueiras (2005), há o próprio património imaterial da escola a ter em conta. Por isso, há necessidade de valorizar as informações que nela se recolhem, assim como os significados que lhe são atribuídos pelos seus atores. Trata-se de uma condição necessária à inteligibilidade dos objetos, assim como da sociedade de que são produto.

A transmissão da memória, que hoje se faz utilizando inúmeros suportes, precisa, no entanto, de uma figura inicial que é o contador daquilo que irá perdurar. Felgueiras (2005) fala também da reutilização da memória a partir de um seminário de Jogos de Recreio, realizado com professores reformados e cujo registo se materializou num vídeo. Segundo esta autora, “os jogos aprendem-se e brincam-se em grupos, sujeitos a condicionalismos dentro de uma comunidade escolar e fazem parte da memória colectiva adulta, transmitida às crianças. Estas recriam e inovam a partir da tradição” (Felgueiras, 2005, p.90).

A memória não é um campo neutro. Com efeito, todas as nossas memórias são condicionadas e de alguma forma manipuladas por outras memórias que vamos acrescentando e que poderão ser mais ou menos inibidoras. A sua receção poderá mesmo tornar-se incompreensível, como conta Felgueiras (2005):

Mas também existem memórias da infância, contadas pelos idosos, que se misturam com as nossas recordações e ameaçam constituir uma amálgama em que o tempo se anula. A escola, na percepção de alguns, parece não ter mudado ou, se mudou, parece ter perdido o sentido (p.91).

Toda a investigação comporta estratégias que têm de ter em conta numerosos aspetos. No caso do trabalho em torno dos Jogos de Recreio na escola, feito por Felgueiras (2005), esta optou por considerar os narradores - neste caso professores reformados – a par com o investigador, por ambos compartilharem subjetividades e “pela prioridade e importância do que narrava, pela liberdade de escolha do tipo de narrativa e da cronologia utilizada” (p.91).

SEGUNDA PARTE
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4 – Metodologia de Investigação

4.1. Problema e objetivos

A escolha da problemática relativa ao património imaterial como elemento dinamizador nas aulas de EVT teve subjacente as dificuldades que a sociedade moderna tem vindo a encontrar na comunicação entre as gerações, especialmente entre os grupos etários mais novos e os mais velhos, do que resulta uma perda substancial dos saberes adquiridos pelas gerações mais idosas. A isso acresce o facto de incumbir aos professores e educadores tentar uma aproximação entre as diferentes classes etárias, para a recuperação de um património imaterial por vezes em risco de esquecimento e, simultaneamente, alertar para uma consciencialização desses valores e o modo como podem contribuir para a própria identidade nacional.

Neste contexto formulamos o problema desta investigação:

- Será que o processo de ensino/aprendizagem de EVT contribui para a familiarização dos alunos com o património imaterial do concelho de Viseu?

Este estudo tem como objetivo geral perceber até que ponto os professores de EVT de uma escola urbana do concelho de Viseu incorporam nas suas aulas a cultura imaterial portuguesa da região circundante.

Em termos mais específicos pretendemos:

- Perceber se os encarregados de educação se preocupam em transmitir a cultura do seu universo às gerações seguintes;
- Compreender qual o grau de importância atribuído à promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem;
- Perceber se os professores de EVT, bem como os DT costumam abordar nas suas aulas aspetos do património cultural imaterial.

4.2. Tipo de investigação

A presente investigação, de cariz exploratório e descritivo, enquadra-se na metodologia de estudo de caso (Yin, 2001), que Merriam (1988) define como consistindo na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimentos específico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89). De acordo com o autor, esta metodologia parte da escolha de um objetivo de estudo em particular, mas tendo como meta a compreensão total desse mesmo fenómeno, através do conhecimento daquilo que o caracteriza. O estudo de caso é um esforço de pesquisa capaz de contribuir

de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. (...) permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e maturação de alguns sectores (Yin, 2001, p.21).

Na verdade, é ao refletir sobre a natureza do problema que se determina o tipo de investigação a adotar. Perante acontecimentos contemporâneos sobre os quais o investigador vê vedada a possibilidade de manipular comportamentos relevantes, o estudo de caso surge como a estratégia adequada (Yin, 2001).

Estas considerações levam o autor a definir o estudo de caso como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

Embora os estudos de casos revelem uma tendência para ser descritivos, tal não implica que possam apresentar uma grande variedade de “formas e objectivos - teórico e o abstracto – bem como muito concreto” (Bogdan & Biklen, 1994, p.97).

Neste sentido tencionamos partir para uma recolha de dados e proceder à sua análise, para, posteriormente, fazer a sua interpretação. Estes dados irão permitir, após a sua interpretação, a elaboração de inferências que podem ser utilizadas para eventuais intervenções não só de carácter sociocultural, mas também pedagógicas.

4.3. Caraterização do contexto do estudo

Viseu é um distrito que se estende do Douro ao Mondego e que comporta realidades muito diferentes sob o ponto de vista das suas características físicas (relevo, clima, solos, etc.) e humanas (demografia, povoamento, atividades económicas, entre outras). As diferenças tornam-se mais evidentes entre os concelhos da margem do Douro e os concelhos da região Dão-Lafões.

O distrito estende-se por uma superfície de cinco mil e sete quilómetros quadrados que integram vinte e quatro concelhos, trezentas e setenta e duas freguesias e dois mil cento e sessenta e sete aglomerados populacionais. Os censos de dois mil e um contabilizaram uma população de trezentos e noventa e quatro mil novecentos e vinte e cinco residentes (Governo Civil do Distrito de Viseu em Números, 2005).

Acresce a tudo isto o facto do património cultural imaterial ter uma presença muito rica no distrito de Viseu, em geral, e, no próprio concelho, em particular. No

domínio das tradições expressas através da oralidade, desde finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, Leite de Vasconcelos, assim como Teófilo Braga foram atraídos por muitas delas. Na área vocabular, Vasconcelos (1882, 1985) deixou dispersa, pela sua imensa obra, vocábulos e expressões oriundos de Viseu² (cf. Anexo 9), o mesmo sucede com Oliveira (2000), como por exemplo, baciga – bacia (viseu); fenta – feto das paredes e da humidade (Orgens, Viseu); grônho – nome genuíno dos porcos (Santos Evos, Viseu).

Quanto à literatura oral, de Viseu provêm uma grande quantidade de contos (cf. Anexo 7 e 8) como o da Lenda da Origem do Nome de Viseu³, contada por Teófilo Braga (s/d).

O retrato dos costumes de Viseu, nos alvares de 1900, chega-nos através do testemunho de José Vieira que salienta o canto das raparigas cavando a vinha; a giesta que se dava aos cavalos para comer, as meias que adornavam, colorindo de rosa ou azul as pernas das aldeãs, nos domingos de romaria; as carreteiras.

A feira em Viseu atraía gente dos arredores da cidade que ali vinha comprar e vender, mas também era pretexto para se aprimorar no vestir, como o mesmo autor descreveu: “Veio gente da aldeia, a vendas, a compras, e quem pôde meteu o seu par de meias, os seus tamancos ou as suas sandálias. Nos dias ordinários, estas mesmas mulheres de lenço à cabeça e longos xailes caindo dos ombros sobem com almoço de seus homens, o cabaz cheio, as mãos sujas, os pés descalços. (...) Sapato para elas é luxo, assim como carne. Usam-nos em dias de festa, em dias de feira” (Vieira, 1918, pp. 11-24).

Mas esta riqueza cultural é também visível em freguesias urbanas do próprio concelho de Viseu, como é o caso de São Salvador ou Orgens, que o agrupamento de escolas de Marzovelos serve.

As Cavalhadas de São João de Vildemoinhos são a este propósito paradigmáticas de uma tradição rica de história que se desenrola em Viseu na época dos santos populares. A estas manifestações da cultura popular juntam-se ainda os

² a) VOCABULÁRIO

baciga – bacia (Viseu).

fenta – feto das paredes e da humidade (Orgens, Viseu).

grônho – nome genuíno dos porcos. «Os gronhos[...]» (de grunhir). (Santos Evos, Viseu).

b) EXPRESSÕES

Luís ou Luisinho – Nome porque é designado o sol em Viseu e outros pontos da Beira Alta. Em Mondim da Beira, Guimarães e na Guarda era chamado de Manuel ou Manel. (Vasconcelos, 1882, p. 7)

³ Muitos outros contos existem relacionados com Viseu como: *A Lenda do Brasão de Viseu*, In <http://www.prof2000.pt/users/hjco/viseuweb/historia/pg000003.htm>, consulta em 25/05/2011; *O Castanheiro dos Amores*; *A Lenda de São Macário*; *A Lenda da Milagrosa Senhora da Lapa*; *Lenda do Belo Suldório*; *O Penedo da Moura de S. João*; *Penedo do Perseguido*; *Os reis encantados*. Cf. www.lendarium.org. Ainda a *Lenda do exército de carneiros e cabras* (Vasconcelos, 1882, p. 44).

jogos tradicionais da malha, damas, sueca, dominó e cantilhos, em Vila Chã de Sá; as feiras (São Mateus⁴ e Feira à moda antiga⁵); as Festas de São Sebastião⁶ e Festa do Povo⁷, que se realizam em Vila Chã; e o artesanato local. Os moinhos de água de Vila Chã de Sá atestam ainda a presença de práticas relacionadas com a natureza.

Sinal de uma consciência pública do valor do património relacionado com a cultura popular encontram-se nos vários museus etnográficos existentes: o da Cava de Viriato; o de Silgueiros; o de Vila Chã de Sá, Solar do Vinho do Dão – Museu do Vinho; e o Museu de Artesanato e Eco Museu Torredeita – Casa da Ribeira.

Orgens e São Salvador são freguesias urbanas e da periferia de Viseu. Orgens engloba as povoações: Orgens, Quintela, São Martinho, Tondelinha, Travassos, Monte Salvado, Casal do Chapéu, Quinta de Belém e Quintas de Tondelinha. Quanto à freguesia de São Salvador, é composta pelas povoações: Paradinha, Póvoa de Medronhosa, Santarinho, São Salvador e Vildemoinhos (Município de Viseu)⁸.

Os censos de 2011 contabilizaram para a freguesia de Orgens uma população residente de três mil quatrocentos e oitenta e nove indivíduos; mil duzentas e vinte famílias; mil quinhentos e quarenta e três alojamentos; e mil quatrocentos e nove edifícios. A população idosa, com idade superior a sessenta e cinco anos, era formada por seiscentos e cinco indivíduos. A população analfabeta, com dez ou mais anos, correspondia a cento e trinta e oito pessoas, ou seja, havia uma taxa de analfabetismo de 4,38%. Quinhentas e oitenta pessoas possuíam o grau do ensino secundário, e quinhentas e noventa e nove o ensino superior.

No que toca a São Salvador, foi identificada uma população residente total de três mil oitocentos e sete indivíduos; mil quatrocentas e oito famílias; mil setecentos e setenta e oito alojamentos; e novecentos e sessenta e quatro edifícios. A população idosa correspondia a quinhentos e trinta e quatro indivíduos. Quanto aos analfabetos, foram inventariados cento e dezassete, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 3,49%. Seiscentas e vinte e cinco pessoas obtiveram o ensino secundário, e novecentas e dez, o ensino superior (Censos, 2011).

4.4. Participantes e sua caracterização

A escola alvo do nosso estudo insere-se no então chamado Agrupamento de Escolas de Marzovelos, que foi fundido num mega agrupamento, designado por

⁴ No séc. XVI passa a chamar-se de S. Mateus. (Aragão, 1895, pp. 175-185)

⁵ Realiza-se a 5 de outubro.

⁶ Efetua-se a 20 de Janeiro.

⁷ Festa móvel em Agosto.

⁸ Acesso em 9 de Janeiro de 2013. Disponível em: www.cm-viseu.pt

Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. Esta escola foi selecionada por um conjunto de razões específicas, a saber: *i)* estar localizada numa freguesia que ainda preserva as suas tradições, assim como a sua riqueza cultural local; *ii)* pertencer a uma área de que temos algum conhecimento prévio; *iii)* ser já colaboradora habitual, ao nível de investigação, com a Escola Superior de Educação de Viseu.

A população alvo do nosso estudo é constituída pelos Encarregados de Educação (EE) dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pelos professores da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) do 2.º CEB, um total de nove professores, e pelos Diretores de Turma (DT) do 2.º CEB da referida escola, num total de 12 DT.

A escolha dos participantes prende-se com o facto de a disciplina de EVT ser lecionada a 5.º e 6.º anos, daí a nossa intenção em inquirir não apenas os professores da disciplina, como também os DT destas mesmas turmas e, ainda, entrevistar os EE dos respetivos alunos, no sentido de responder aos objetivos do estudo. Esta amostra torna-se ainda pertinente, no sentido de fazer uma triangulação de dados, provenientes de diversos participantes, para uma compreensão mais alargada e fidedigna do problema em análise.

Caracterização da amostra de EE

Considerando a amostra dos EE entrevistados, como se pode observar na Tabela 1, de um total de quinze entrevistados, apenas um (equivalente a 6,7%) é do sexo masculino, sendo os restantes catorze (93,3%) do sexo feminino.

Em relação à idade, constata-se que a maioria dos EE (53,3%) tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, seguindo-se os que têm entre 41 e 50 anos (26,7%). Com um representante apenas (6,7%), temos os escalões etários de 20-30, 51- 60; e 61-70 anos.

Quanto às habilitações académicas dos EE verificamos, de uma forma decrescente, que cinco inquiridos (33,3%) finalizaram o ensino secundário, quatro (26,7%) são licenciados, dois (13,3%) têm o 1.º CEB, ou o 3.º CEB, um (6,7%) tem o 2.º CEB e outro (6,7%) possui o grau de mestre.

Tabela 1 – Características da amostra de EE

	Sexo		Idade (anos)				Habilitações literárias	
	N	%	N	%	N	%		
Masc.	1	6,7	20 - 30	1	6,7	1ªCEB	2	13,3
Femin.	14	93,3	31 - 40	8	53,3	2ºCEB	1	6,7
			41 – 50	4	26,7	3ªCEB	2	13,3
			51 – 60	1	6,7	Ens. Secund.	5	33,3
			61 - 70	1	6,7	Licenciatura	4	26,7
Total:	15					Mestrado	1	6,7

Caracterização da amostra de professores de EVT

Prosseguindo agora para a caracterização dos professores de EVT, ao analisarmos os dados sociodemográficos, dos nove professores de EVT inquiridos, sete (equivalente a 77,8%) são do sexo feminino e dois (22,2%) do sexo masculino.

Em termos etários, todos os professores têm idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos, à exceção de um (11,1%) que tem idade compreendida entre 41 e 50 anos.

Quanto às habilitações literárias, cinco (55,6%) professores têm a licenciatura e quatro (44,4%) o bacharelato.

Tabela 2 – Características da amostra de professores de EVT

	Sexo		Idade (anos)				Habilitações literárias	
	N	%	N	%	N	%		
Masc.	2	22,2	41 – 50	1	11,1	Bacharelato	4	44,4
Femin.	7	77,8	51 – 60	8	88,9	Licenciatura	5	55,6
Total:	9							

Caracterização da amostra dos DT

A Tabela 3 mostra que, num universo de oito DT, prevalecem os indivíduos do sexo feminino (75%), contando o sexo masculino com apenas dois elementos (25%).

Quanto à idade, podemos verificar que 62,5% dos DT se encontram num escalão compreendido entre os 41 e os 50 anos, enquanto que os restantes 37,5% estão situados entre os 51 e os 60 anos de idade.

De registar, de acordo com a mesma Tabela 3, que seis DT possuem o grau de licenciado (75%). Para além disso, há ainda a assinalar um DT que tem o bacharelato e outro o mestrado, que corresponde à percentagem de 12,5% cada um.

Tabela 3 – Características da amostra de DT dos 5.º e 6.º anos

	Sexo		Idade (anos)		Habilitações literárias			
	N	%	N	%	N	%		
Masc.	2	25	41 – 50	5	62,5	Bacharelato	1	12,5
Femin.	6	75	51 – 60	3	37,5	Licenciatura	6	75
						Mestrado	1	12,5
Total:	8							

4.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo optámos por recorrer a uma diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados, visando a complementaridade e a triangulação de informações, a saber: pesquisa documental (tanto do Regulamento Interno, como do Plano Anual de Atividades; entrevista dirigida aos EE de alunos do 2.º CEB e questionários aos professores de EVT e aos DT do 2.º CEB.

A pesquisa documental é, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), uma técnica indireta de recolha de dados, que pode utilizar uma variedade de fontes. No caso concreto, utiliza o Regulamento Interno e o Anual de Atividades. Com base nestes documentos procedemos à análise documental que pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, citado por Bardin, 1977, p.45).

Foram selecionados o Regulamento Interno e o Anual de Atividades, por se entender serem estes documentos decisivos e determinantes do funcionamento, preocupações, valores e objetivos da escola, assim como das atividades pensadas para a sua execução/realização durante o ano letivo.

A entrevista foi uma outra técnica a que recorreremos, a fim de obter um conjunto de informações úteis para o nosso estudo.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. (Bogdan & Biklan 1991, p. 134).

As entrevistas aos EE seguem o modelo de entrevista semiestruturada, dado que, apesar de pretendermos ter uma linha condutora, interessa-nos também perceber os entrevistados no seu enquadramento inter-relacional e cultural.

Foi elaborado um guião subdividido em cinco blocos: (i) identificação dos participantes; (ii) contextualização geográfica; (iii) transmissão de cultura geracional; (iv) conhecimento de associações que preservem a cultura; e, por último, (v) participação do educando na vida cultural local. O primeiro bloco visa a caracterização dos entrevistados; o segundo bloco pretende perceber se o período de fixação de residência permitiu a assimilação de vivências culturais; o terceiro bloco tem o intuito de perceber várias situações: se o EE se preocupa em transmitir a cultura do seu universo às gerações seguintes; se o educando tem uma participação ativa na vida cultural; e se a escola tem como preocupação promover a participação do EE em atividades de cariz cultural. O quarto bloco tem por objetivo saber se os EE têm conhecimento de alguma associação que se preocupe em preservar a cultura local. Por último, o quinto bloco tem em vista saber se o educando participa em alguma atividade cultural sobre a vida local.

As questões que procuram dar respostas a estes objetivos são simples e diretas, para não criar qualquer confusão na sua interpretação e para ser acessível a todos os EE (cf. Anexo 4).

Os questionários aos professores de EVT e aos DT foram elaborados para efeitos de investigação, tendo em conta as recomendações de McMillan e Schumacher (1989), Tuckman (1994) e Fortin (2003).

Sobre as capacidades e limites dos questionários, McMillan e Schumacher (1989) designam-nos como instrumentos não cognitivos. Contrariamente aos testes, estes instrumentos não são utilizados para avaliar os sujeitos, mas antes para conhecê-los quanto às variáveis de interesse para o investigador, acabando por ter um valor informativo, ao invés de um valor avaliativo. Pretende-se evitar o risco de respostas omissas e de respostas falsas, através de uma elaboração minuciosa dos questionários.

O questionário aos professores de EVT foi dividido em três partes. A primeira parte tem por objetivo recolher os dados da caracterização sociodemográfica dos participantes: idade, sexo e habilitações académicas.

A segunda parte aborda o método de ensino/aprendizagem, auscultando o professor de EVT em relação a aspetos como: se considera importante a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem; se considera que os alunos poderiam beneficiar de um método de ensino que se preocupasse mais com as suas vivências culturais; se o professor de EVT costuma abordar aspetos do património

cultural imaterial nas suas aulas e como acha que devem ser abordados; se considera pertinente que os alunos articulem os conhecimentos específicos da disciplina de EVT com o património cultural imaterial e, em que medida, considera importante a interligação da disciplina com a comunidade local; e, ainda, tendo em conta a mobilidade docente, se acha importante que o professor de EVT tenha a preocupação de conhecer a cultura local e a projete nas atividades letivas.

A terceira parte, referente à escola e à comunidade, pergunta ao professor de EVT: se considera que a escola, nos seus planos e regulamentos, prevê o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial; se promove atividades culturais apelando à participação da comunidade local; quais as atividades que são mais valorizadas em termos de ensino/aprendizagem e, por último, se considera que a escola onde leciona estimula a realização de atividades culturais apelando à participação da comunidade envolvente (cf. Anexo 5).

No que respeita à organização do questionário aos DT, também este se divide em três partes, sendo que a primeira parte visa recolher dados sociodemográficos (idade, sexo e habilitações académicas). A segunda parte pretende questionar os DT sobre se consideram importante a promoção da cultura local e, também, se a aula de Formação Cívica deve ser orientada de maneira a estabelecer laços/relações de proximidade entre a cultura dos pais e o processo de formação dos educandos.

A terceira parte diz respeito à escola e à comunidade, onde se tenta perceber qual o grau de importância que os DT atribuem à promoção da interligação da escola às tradições populares da comunidade envolvente e, ainda, se apoiam as atividades culturais e as tradições populares nas suas direções de turma. Questiona-se, também, se consideram que as escolas, nos seus planos e regulamentos, preveem o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial, e ainda, se, na construção da Planificação Anual, consideram atividades de complemento curricular relacionadas com aspetos de natureza cultural. Uma questão abordada prende-se com a necessidade de saber se em contexto de Conselho de Turma, há orientações concretas de incentivo e promoção do conhecimento popular, e por último, averiguar, como DT, incentivam a participação dos pais em atividades de promoção dos valores culturais da região onde a escola se insere (cf. Anexo 6).

Dos doze questionários distribuídos aos DT, obtivemos apenas oito respostas, sendo a taxa de devolução de 66,7%.

Dos nove questionários distribuídos aos professores de EVT recebemos nove questionários, ou seja, a sua totalidade.

No que respeita às entrevistas aos EE, conseguimos entrevistar quinze pessoas que aceitaram participar neste estudo, das 12 turmas do 5.º e 6.º anos.

4.6. Procedimento

Depois de elaborados os instrumentos de recolha de dados e verificados pelos orientadores, estes foram submetidos à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para monitorização e autorização de aplicação em contexto escolar (cf. Anexo 1). A resposta que obtivemos foi afirmativa (cf. Anexo 3).

Após a receção da sua aprovação, foi feito um agendamento inicial da visita ao campo com o Diretor da escola. Na sequência deste contacto inicial, foi feito o pedido de aplicação destes instrumentos em contexto escolar (cf. Anexo 2). Nesta primeira reunião, obtivemos a devida autorização, após a verificação dos documentos, tendo sido assinado o pedido de autorização de recolha de dados. Também em reunião, foi feita uma revisão de informações preliminares, para que se percebesse qual seria a melhor oportunidade, período de intervenção e pedido de participação no estudo (por parte dos EE; professores de EVT e DT).

Aquando a aplicação dos instrumentos de recolha de dados em contexto escolar, optamos por entrevistar os EE no dia de matrículas, o que nos permitiu contactar com eles enquanto esperavam pela sua vez. Tendo em conta que apontávamos para um número de treze respostas, obtivemos quinze para a nossa investigação.

Quanto aos questionários aos professores de EVT e aos DT, estes foram entregues à Coordenadora do grupo de EVT, que prontamente se ofereceu para os distribuir pelos seus colegas de EVT e aos colegas com direções de turma.

Foi facultado um mês para que os professores de EVT e os DT de turma preenchessem os questionários, tendo sido recolhidos no término deste prazo.

4.7. Análise e Tratamento de Dados

Depois de terminada a recolha de dados, estes foram agrupados, examinados, categorizados e apresentados em tabelas, de forma a podermos proceder à sua análise e interpretação.

Para a análise dos dados quantitativos, recorreremos à estatística descritiva, começando por atribuir valores numéricos às diferentes ocorrências. Seguidamente, elaboramos tabelas de frequências absolutas e relativas para apresentar os diversos dados obtidos.

A análise dos dados qualitativos foi feita através da análise de conteúdo, definida por Berelson como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (cit. por Bardin, 1977, p.31) numa técnica que favorece a “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

No entanto, ao contrário da rigidez presente na análise quantitativa, a qualitativa permite-nos “um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos ou à avaliação das hipóteses”, não nos induzindo a rejeitar qualquer forma de quantificação (Bardin, 1977, p.115). Opinião semelhante está presente em Bogdan e Biklan (1994) que dizem, inclusive, ser prática comum o recurso a abordagens qualitativas e quantitativas, nomeadamente nos casos em que “se constroem questionários para entrevistas abertas” (p.63).

Como técnica de análise de conteúdo, recorreremos à análise categorial, o que permitiu o desmembramento de conteúdos em unidades, com as quais foi possível criar categorias identificadoras de reagrupamentos analógicos. Este processo de categorização tornou possível uma análise temática dos dados recolhidos (Bardin, 1977).

CAPÍTULO 5 – Apresentação dos dados

Nesta secção, apresentamos os dados provenientes da pesquisa documental e os que foram obtidos junto dos participantes do estudo.

De forma a facilitar a compreensão dos resultados, optámos por apresentar, primeiro, os dados da análise documental, de seguida, os dados relativos às entrevistas aos EE, depois, os dados relativos aos questionários aos professores de EVT e, finalmente, os dados relativos aos DT.

5.1. Dados relativos à pesquisa documental

A consulta do *Projeto Educativo e Curricular do Agrupamento de Escolas de Marzovelos* (Projeto Educativo e Curricular, 2012) revelou um conjunto de dados interessantes. Desde logo, este agrupamento revela a preocupação em “Valorizar o Passado e Mobilizar o Presente para investir no Futuro”, com o intuito de facultar um “enquadramento e um sentido para as ações individuais” (Projeto Educativo e Curricular, 2012, p.2).

Pela análise deste documento orientador, podemos verificar que este agrupamento abarca três freguesias (Coração de Jesus, Orgens e S. Salvador) e é constituído por 12 unidades educativas: 5 Jardins-de-infância, 6 Escolas do 1.º CEB e uma Escola Básica 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, sendo que a sua sede se localiza na freguesia Coração de Jesus, na Escola Básica João de Barros (Projeto Educativo e Curricular, 2012).

Como para este estudo importa analisar a informação existente sobre o 2.º CEB, podemos ler no referido documento que este funciona nas instalações da Escola Básica João de Barros, que tem

instalações exíguas desde o início do seu funcionamento há catorze anos, dispondo somente de sete salas de aula para desenvolvimento das atividades lectivas, as mesmas desenvolver-se-ão em regime de turno duplo, com dez turmas, cinco do 5.º ano e cinco do 6.º ano de escolaridade, tendo sido ainda apresentadas, para o ano lectivo 2011/2012, o funcionamento de uma turma de Percursos Curriculares Alternativos – 5º ano e uma turma de alunos surdos – 5º ano e que têm aprovação da DREC (Projeto Educativo e Curricular, 2012, pp.10-11).

A escola assume também a preocupação de, na formação de turmas, seguir critérios, tais como, “turmas heterogéneas no que diz respeito à origem dos alunos (localidades, escolas ...), salvaguardando-se a ideia de que em cada turma figurem,

em média, três/quatro alunos da mesma origem”. Desta forma, aquando da constituição das turmas, haverá o cuidado de “colocar alunos das diversas proveniências para que não se criem guetos de alunos de escolas mais distantes e turmas com grupo de ‘elite’ de uma ou outra proveniência, ou seja, dever-se-ão ‘misturar’ os alunos” (Projeto Educativo e Curricular, 2012, pp.10-11).

Quanto aos recursos materiais, a escola admite que os mesmos são insuficientes, no que respeita aos materiais didáticos, informáticos, audiovisuais e multimédia (Projeto Educativo e Curricular, 2012). Ainda assim, visitando o *síte*, percebe-se a preocupação da escola no sentido de alargar o número de recursos disponíveis, colocando *downloads* gratuitos de alguns livros referentes à área disciplinar da Língua Portuguesa e da História de Portugal.

Em termos de orientações curriculares, existe uma identificação de problemas, onde é admitida a incapacidade de listar todos os que possam existir. No entanto, é apresentada uma pequena lista de questões problemáticas, que consideram ser solucionáveis através da participação ativa, não apenas da escola, mas também de todos os elementos responsáveis pela intervenção educativa.

Foram destacados quatro pilares para o desenvolvimento da ação educativa:

a) Ensino e Aprendizagem:

Dificuldades no domínio de Competências Matemáticas; Dificuldades no domínio de Competências da Língua Portuguesa; Deficientes Hábitos de Estudo; Falta do 3.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento; Pouca oferta educativa alternativa (pré e profissionalizante); Falta de formação cívica e de cidadania; Falta de ocupação de tempos livres;

b) Formação dos Recursos Humanos e Desenvolvimento Profissional:

Falta de formação específica para cada grupo profissional e encarregados de educação; Carências na construção de uma Profissionalidade Docente;

c) Organização e Gestão da Comunidade Educativa:

Zonas deficientes ao nível da estrutura orgânica da escola, sua eficiência e eficácia; Deficiente gestão dos recursos existentes e falta de novos e outros recursos; Fraca participação e envolvimento dos encarregados de educação e das famílias; Falta de uma consistente Cultura Organizacional;

d) Condições físicas dos Espaços Educativos: Falta de espaços físicos para desenvolvimento de atividades curriculares, de enriquecimento curricular e outras, nomeadamente na Escola Sede, Escola Básica n.º 3 de Viseu – Massorim, Escola Básica de Vildemoinhos, Jardim de Infância de S. Martinho de Orgens (Projeto Educativo e Curricular, 2012, pp.22-23).

O Agrupamento de Escolas de Marzovelos tem como objetivo “promover a qualidade para a construção de uma escola de excelência” (2012, pp.22-23), preocupando-se com uma educação “em e para os Valores”, sendo estes a “Paz, Solidariedade, Amizade, Igualdade, Democracia, Autonomia, Responsabilidade, Justiça, Liberdade” (Projeto Educativo e Curricular, 2012, p.26).

Olhando mais especificamente para a disciplina de EVT, tanto do 5.º como do 6.º anos, nota-se que esta escola prevê como critério de avaliação 70% pelas aptidões, capacidades e conhecimentos e os restantes 30% para os comportamentos revelados pelos alunos (Projeto Educativo e Curricular, 2012).

O *Plano Anual de Atividades*, que se encontra em anexo ao Projeto Educativo Curricular, apresenta também informações úteis para o nosso trabalho. Pela sua consulta, podemos verificar que existe uma atividade planeada dirigida ao património, que se intitula “Património: Janelas da nossa terra”, sendo que é direcionada aos professores, alunos e comunidade escolar e cujo objetivo desta é elaborar uma exposição durante o 2.º período orientada pelos professores de EVT.

O *Regulamento Interno* deste agrupamento de escolas, refere logo no primeiro capítulo, das disposições gerais, no ponto 2 do artigo 2.º: “Deve ser assegurada uma intervenção junto da família tendente a uma plena integração da criança e do aluno na Comunidade Educativa” (Regulamento Interno, 2012, p.1). É, portanto, notório, que este agrupamento se preocupa em integrar o aluno na comunidade educativa em que está inserido. Podemos ler ainda na alínea e) deste artigo, que um dos princípios pelos quais se regem as unidades educativas deste mesmo agrupamento são a “Inserção da Escola no desenvolvimento conjunto de projetos educativos, culturais e sociais em resposta às solicitações do meio” (Regulamento Interno, 2012, p.1).

Podemos encontrar na alínea o) do artigo 6.º, que compete ao Conselho Geral promover o relacionamento com a comunidade educativa (p.2). Mais adiante, na alínea k) do artigo 21.º, afirma-se competir ao Conselho Pedagógico promover e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural (Regulamento Interno, 2012, pp. 6-7).

No artigo 51.º da secção VII, que diz respeito à coordenação de projetos defende-se a “valorização de cada Escola e jardim-de-infância, como centro de políticas educativas, exige que os membros da comunidade educativa se envolvam na resolução dos problemas que lhes dizem respeito, criando um ambiente de bem-estar, de partilha de responsabilidades e de solidariedade que favoreça a qualidade da educação” (Regulamento Interno, 2012, p.15).

5.2. Dados relativos às entrevistas aos EE

Nesta subsecção apresentamos os dados relativos aos EE e que têm em vista perceber se o período de fixação de residência permitiu a assimilação de vivências culturais.

Onde reside?

De forma a tentar perceber se os EE teriam tido a oportunidade de assimilar as vivências culturais desta área, questionamos o seu local de residência, tendo todos revelado que residem em Viseu.

Há quanto tempo reside nesse local?

A grande maioria dos EE (60%) refere que reside há 30 ou mais anos no distrito de Viseu. No entanto, uma menor percentagem refere que reside há menos de nove anos (20%), ou entre dez e dezanove anos (13,3%). Só um EE (equivalente a 6,6%) menciona um período temporal entre vinte a vinte e nove anos.

Tabela 4 – Tempo de permanência no local onde reside

Tempo de permanência (anos)	N	%
0 – 9	3	20,0
10 – 19	2	13,3
20 – 29	1	6,6
≥ 30	9	60,0
Total	15	100

Em que outros locais viveu?

Quando perguntámos aos EE em que outros locais viveram, para além da cidade de Viseu, a maioria (53,3%) menciona o distrito de Viseu, 33,3% refere Portugal e, por último, com duas respostas (13,3%) são indicados os países Suíça e Angola, incluímos a categoria “outros países”.

Tabela 5 – Outros locais de residência dos EE

Locais de residência	N	%
Viseu (distrito)	8	53,3
Portugal	5	33,3
Outros países	2	13,3
Total	15	100

Costuma partilhar as vivências culturais com os seus educandos?

A Tabela 6 diz respeito à transmissão da cultura geracional por parte dos EE aos seus educandos. Conforme se constata, 73,3% dos EE assumiu que se preocupa em transmitir a sua cultura, seguida esta resposta pelos que afirmam preocupar-se

algumas vezes em o fazer (26,6%). Não se regista qualquer resposta negativa a esta questão.

Tabela 6 – Hábitos de partilha de vivências culturais com os seus educandos

Tipos de resposta	N	%
Não	0	0
Algumas vezes	4	26,6
Sim	11	73,3
Total	15	100

Que tipos de vivências culturais costuma partilhar com os seus educandos?

A Tabela 7 evidencia as práticas desportivas (34,2%) como sendo as principais atividades que os EE se preocupam em partilhar com os seus educandos, entre outras, andar de bicicleta (5), fazer caminhadas na ecopista (4), ou praticar desportos, como ginástica (1), artes marciais (1), ballet (1) ou jogar à bola (1).

Nove EE (23,7%) afirmam preferir as atividades de contacto com a natureza, designadamente, aproveitar a praia fluvial (4), passear nos jardins (3), fazer picnics (1), e outras atividades ao ar livre (1). Seis (15,7%) EE mencionam os espetáculos, como o teatro (3), ou o cinema (3). Com cinco respostas (correspondendo a 13,2%) temos, em paridade, a visita a museus (2), bibliotecas (1) e monumentos (2), assim como a festas (2), romarias (1) e convívios (2).

Tabela 7 – Tipo de vivências culturais partilhadas com os educandos

Categorias	Indicadores	N	%
Visitas a museus/bibliotecas/ monumentos	“Visitamos os locais históricos” (2)	5	13,2
	“Ida aos museus” (2)		
	“Feiras do livro” (1)		
Espetáculos: Teatro/Dança/Cinema/Música	“Vamos ao teatro Viriato” (3)	6	15,7
	“Vamos ao cinema” (3)		
Festas/Feiras/Romarias	“Ir às romarias” (1)	5	13,2
	“Costumo ir às festas das aldeias” (2)		
	“Jantares e convívios” (2)		
Práticas desportivas	“fazer caminhadas na ecopista” (4)	13	34,2
	“Andar de bicicleta” (5)		
	“Ginástica” (1)		
	“Ballet” (1)		
	“Artes marciais” (1)		
Atividades de contacto com a natureza	“Jogar à bola” (1)	9	23,7
	“passear para os jardins” (3)		
	“Praia fluvial” (4)		
	“Picnics” (1)		
Total:	“Tudo o que seja ao ar livre” (1)	38	100

Incentiva o seu educando a participar nessas atividades?

Quando questionados se incentivam os seus educandos a participar nas atividades culturais, 60% dos EE responde que sim e 33,3% afirma fazê-lo apenas de vez em quando; apenas um entrevistado (equivalente a 6,6%) admite que não o faz.

Tabela 8- Incentivo (ou não) do educando na participação das atividades culturais

Respostas	N	%
Não	1	6,6
Maios ou menos	5	33,3
Sim	9	60,0
Total	15	100

Acha que a escola estimula o envolvimento e a participação dos EE em atividades de cariz cultural?

A Tabela 9 mostra que 73,3% dos EE consideram que a escola estimula o seu envolvimento e a participação em atividades de cariz cultural. Ainda assim, 20% afirmam que a escola estimula apenas algumas vezes, restando um entrevistado (6,6%) que assegura que a escola não o faz.

Tabela 9 – Opinião sobre o papel da escola no estímulo à participação do EE nas atividade de cariz cultural

Respostas	N	%
Não	1	6,6
Algumas vezes	3	20,0
Sim	11	73,3
Total	15	100

Tem conhecimento de alguma associação que se preocupe em preservar e promover a cultura local?

No sentido de saber se os EE têm conhecimento de associações cuja preocupação seja a de preservar e promover a cultura local, questionamos os EE, tendo constatado que a esmagadora maioria (80%) refere que não conhece qualquer associação cultural e apenas três inquiridos (equivalente a 20%) responderam afirmativamente (cf. Tabela 10).

Tabela 10 – Conhecimento de associações que promovam a cultura local

Respostas	N	%
Não	12	80
Sim	3	20
Total	15	100

O seu educando costuma participar nas atividades culturais sobre a vida local?

Por último, foi colocada uma questão mais focada nas atividades culturais da vida local, inquirindo se, efetivamente, os educandos tinham uma participação ativa neste campo. Posta a questão, 80% dos EE admite que não, sobrando os outros 20% que deram uma resposta afirmativa.

Tabela 11 – Participação nas atividades culturais sobre a vida local

Respostas	N	%
Não	12	80
Sim	3	20
Total	15	100

5.3. Dados relativos aos questionários aos professores de EVT

Qual o grau de importância atribuído à promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem

Tal como se pode observar na Tabela 12, os professores de EVT dão grande importância à promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, cinco dos nove professores, o equivalente a 55,6%, refere que esta é muito importante. Nenhum professor atribui pouca ou nenhuma relevância à promoção da cultura local; três professores (33,3%) consideram que é bastante importante e um outro (11,1%) que é importante.

Tabela 12 – Importância atribuída à promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem

Grau de importância	N	%
Nada importante	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	1	11,1
Bastante importante	3	33,3
Muito importante	5	55,6
Total	9	100

Considera que os alunos poderiam beneficiar de um método de ensino que se preocupasse mais com as suas vivências culturais?

No que respeita à consideração por parte dos professores de EVT sobre o benefício que os alunos poderiam obter da utilização de um método de ensino que tenha em conta as suas vivências culturais, podemos perceber que todos os

professores concordam (66,7%), ou concordam totalmente (33,3%), que tal é vantajoso. Nenhum inquirido se revela indeciso ou refere discordar deste benefício.

Tabela 13 – Opinião dos professores face aos benefícios de um método de ensino que tenha em vista as suas vivências culturais

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	0	0
Discordo	0	0
Sem opinião	0	0
Concordo	6	66,7
Concordo totalmente	3	33,3
Total	9	100

Costuma abordar ou utilizar aspetos do património cultural imaterial nas suas aulas?

Quando colocada a questão de saber se os professores utilizam aspetos do património cultural imaterial nas suas aulas, a grande maioria (77,8%) responde que os utiliza com frequência e um docente (equivalente a 11,1%) afirma mesmo que os utiliza sempre. Podemos ainda destacar, em relação a esta questão, que não se registou qualquer resposta negativa, tendo, portanto, os professores admitido que utilizam aspetos do património cultural imaterial nas suas aulas, uns mais frequentemente e outro sempre.

Tabela 14 – Frequência com que são utilizados aspetos do património cultural imaterial nas aulas

Utilização de aspetos do PCI nas aulas	N	%
Nunca utilizo	0	0
Raramente utilizo	0	0
Utilizo	1	11,1
Utilizo com frequência	7	77,8
Utilizo sempre	1	11,1
Total	9	100

Considera que os temas do património cultural imaterial, explorados nas aulas, devem ser abordados de que forma?

Com o intuito de tentar perceber de que forma os professores utilizam o património cultural imaterial nas suas aulas, verifica-se que quatro professores (44,4%) referem que deve ser explorado como componente num projeto de intervenção cultural, três docentes (33,3%) consideram que este deve ser utilizado

como elemento motivacional de uma unidade de trabalho e dois outros (22,2%) referem que o património cultural imaterial deve ser abordado como elemento ilustrativo, exemplificativo de uma unidade de trabalho.

Tabela 15 – Tipo de abordagem dos temas do património cultural imaterial nas aulas de EVT

Tipo de abordagem	N	%
Como elemento motivacional de uma unidade de trabalho	3	33,3
Como componente num projeto de intervenção cultural	4	44,4
Como elemento ilustrativo de uma unidade de trabalho	2	22,2
Outro	0	0
Total	9	100

Considera pertinente que os alunos articulem os conhecimentos específicos da disciplina de EVT com o conhecimento do património cultural imaterial?

No que respeita à pertinência atribuída pelos professores de EVT à articulação de conhecimentos específicos da sua disciplina com o património cultural imaterial, quatro professores (equivalente a 44,4%) afirmam que seria muito pertinente, três (33,3%) consideram que seria bastante pertinente e dois inquiridos (22,2%) que tal seria apenas pertinente.

Nenhum docente considerou que a articulação de conteúdos específicos de EVT com conhecimento do património cultural imaterial seria pouco ou nada pertinente. Podemos, pois, concluir que mais de dois terços dos professores inquiridos atribui muita relevância a esta articulação.

Tabela 16 – Grau de pertinência da articulação dos conhecimentos específicos da EVT com o conhecimento do património cultural imaterial

Grau de pertinência	N	%
Nada pertinente	0	0
Pouco pertinente	0	0
Pertinente	2	22,2
Bastante pertinente	3	33,3
Muito pertinente	4	44,4
Total	9	100

Em que medida considera importante a interligação da disciplina de EVT à comunidade local para a elaboração de projetos coletivos?

A esmagadora maioria dos professores considera que a interligação da disciplina de EVT com a comunidade local, com vista à elaboração de projetos coletivos é bastante importante (44,4%), ou muito importante (33,3%). Só um docente (11,1%) refere que esta é importante e um outro considera-a pouco importante. De realçar que nenhum professor afirma que esta interligação não é importante.

Tabela 17 – Grau de importância da interligação da disciplina de EVT com a comunidade local, com vista a elaboração de projetos coletivos

Grau de importância	N	%
Nada importante	0	0
Pouco importante	1	11,1
Importante	1	11,1
Bastante importante	4	44,4
Muito importante	3	33,3
Total	9	100

Tendo em conta a mobilidade docente, acha importante que o professor de EVT tenha a preocupação de conhecer a cultura local (onde a escola se insere) e a proteger nas atividades letivas?

Nesta questão, que se baseia no facto do corpo docente, se deslocar frequentemente por todo o país, procuramos saber se os professores consideram importante que os colegas da sua disciplina tenham a preocupação em conhecer a cultura local (onde a escola está inserida). Os professores consideram que esta é importante (55,6%), muito importante (33,3%), ou bastante importante (11,1%). Ou seja, a totalidade dos professores de EVT corrobora a importância de se conhecer a cultura local onde está situada a escola onde lecionam e procura integrar esse conhecimento na sua ação pedagógica.

Tabela 18 – Grau de importância atribuída pelo professor de EVT ao conhecimento e preservação da cultura local

Grau de importância	N	%
Nada importante	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	5	55,6
Bastante importante	1	11,1
Muito importante	3	33,3
Total	9	100

Considera que as escolas nos seus planos e regulamentos, preveem o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial?

Tendo em conta que cada escola tem documentos orientadores pelos quais se rege, onde constam os seus objetivos e principais preocupações, assim como muita outra informação necessária ao seu bom funcionamento, julgamos por bem questionar os professores no sentido de averiguar se esses mesmos documentos contemplavam o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial.

No que concerne ao Projeto Educativo de Escola (PEE) e ao Plano Curricular de Escola (PCE), quatro professores (equivalente a 44,4%) afirmam que algumas vezes o PEE e o PCE preveem o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial; contudo, dois docentes (22,2%) admitem que isso só acontece raramente e um outro (11,1%) considera que tal nunca sucede. Só dois docentes (22,2%) assinalam a resposta “quase sempre”.

No que respeita ao Plano Anual de Atividades e ao Plano Curricular de Turma (PCT), três docentes (equivalente a 33,3%) afirmaram que raramente e, outros 33,3% que, algumas vezes, o Anual de Atividades e o PCT preveem o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial. Um docente assinalou a resposta “nunca”. Em relação ao Anual de Atividades obtivemos duas respostas (22,2%) para “quase sempre”, ao passo que, no que concerne ao PCT houve uma resposta para “quase sempre” e uma outra para “sempre”.

Por último, uma parte razoável dos professores (44,4%) considera que raramente está previsto o incentivo ao património cultural imaterial no Regulamento Interno e só três docentes (33,3%) julgam que este documento o prevê algumas vezes. Um docente (11%) admite que nunca existe essa preocupação e um outro afirma que tal preocupação existe quase sempre.

Tabela 19 – Frequência com que as escolas preveem, nos seus planos e regulamentos, o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial

Planos e regulamentos escolares	Nunca		Raramente		Algumas Vezes		Quase Sempre		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Plano Educativo de Escola (PEE)	1	11,1	2	22,2	4	44,4	2	22,2	0	0
Plano Curricular de Escola (PCE)	1	11,1	2	22,2	4	44,4	2	22,2	0	0
Plano Anual de Atividades (PAA)	1	11,1	3	33,3	3	33,3	2	22,2	0	0
Plano Curricular de Turma (PCT)	1	11,1	3	33,3	3	33,3	1	11,1	1	11,1
Regulamento Interno (RI)	1	11,1	4	44,4	3	33,3	1	11,1	0	0

Como professor de EVT, promove atividades culturais apelando à participação da comunidade local?

Como se pode observar na Tabela 20, uma percentagem assinalável de professores de EVT afirma que quase sempre (44,4%), ou sempre (22,2%), promove atividades culturais apelando à comunidade local. Alguns professores, no entanto, admitem que o fazem só algumas vezes (22,2%), ou raramente (11,1%).

Tabela 20 – Frequência da promoção de atividades culturais que incentivem a participação da comunidade local

Grau de Frequência	N	%
Quase nunca	0	0
Raramente	1	11,1
Algumas vezes	2	22,2
Quase sempre	4	44,4
Sempre	2	22,2
Total	9	100

Na sua opinião, que tipo de atividades são mais valorizadas em termos de ensino/aprendizagem?

Quando questionado sobre quais as atividades mais valorizadas em termos de ensino/aprendizagem, observando a Tabela 21, verificamos que os professores de EVT revelam a preocupação de organizar atividades. Por ordem decrescente de respostas, temos: as visitas a museus da região (31,8%), convite de artesãos (27,3%), convite de contadores de histórias (22,7%) e projetos de natureza etnográfica (18,2%). Só a opção “passeios pedestres” não foi selecionada por qualquer um dos docentes inquiridos.

Tabela 21 – Tipos de atividades utilizadas com maior frequência

Tipos de atividades	N	%
Convite de artesãos	6	27,3
Convite de contadores de histórias	5	22,7
Projetos de natureza etnográfica	4	18,2
Visitas a museus da região	7	31,8
Passeios pedestres	0	0
Total	22	100

Considera que a escola onde leciona estimula a realização de atividades culturais apelando à participação da comunidade envolvente?

A última pergunta dirigida aos professores de EVT pretende averiguar se consideram que a escola estimula a realização de atividades culturais apelando à comunidade envolvente. A maioria dos professores afirma que tal acontece sempre (44,4%), ou quase sempre (33,3%). Só um professor (11,1%) refere algumas vezes e um outro (11,1%) admite que isso sucede raramente.

Tabela 22 – Incentivo da escola à realização de atividades culturais

Grau de Incentivo	N	%
Quase nunca	0	0
Raramente	1	11,1
Algumas vezes	1	11,1
Quase sempre	3	33,3
Sempre	4	44,4
Total	9	100

5.4. Dados relativos aos questionários aos DT

Os dados obtidos junto da amostra dos DT dos 5.º e 6.º anos permite recolher informações que se traduzem nas tabelas que se seguem.

Considera importante a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem?

A primeira questão pretende averiguar se os DT consideram importante a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem ao que, na sua grande maioria, a resposta obtida foi a de que concordam totalmente (62,5%), ou concordam (37,5%) com essa relevância.

Tabela 23 – Grau de concordância com a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	0	0
Discordo	0	0
Sem opinião	0	0
Concordo	3	37,5
Concordo Totalmente	5	62,5
Total	8	100

Considera importante que a aula de Formação Cívica seja orientada de maneira a estabelecer laços/relações de proximidade entre a cultura dos pais e o processo de formação dos seus educandos?

Quando questionados sobre o grau de importância atribuído à formação de laços/relações entre a cultura dos pais e o processo de formação dos seus educandos, as respostas dividem-se entre os que consideram que tal é muito importante (37,5%), ou bastante importante (37,5%), e os que afirmam que é simplesmente importante (25%).

Tabela 24 – Grau de importância atribuída ao estabelecimento de relações de proximidade entre a cultura dos pais e o processo de formação dos educandos nas aulas de Formação Cívica

Grau de importância	N	%
Nada importante	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	2	25
Bastante importante	3	37,5
Muito importante	3	37,5
Total	8	100

Qual o grau de importância que atribui à promoção da interligação da escola às tradições populares da comunidade envolvente?

Tal como se pode verificar na Tabela 25, todos os DT atribuem relevância ao incentivo à interligação da escola e tradições populares da comunidade envolvente, considerando-a importante (50%), bastante importante (25%), ou muito importante (25%). Nenhum DT assinalou a opção “pouco” ou “nada importante”.

Tabela 25 – Grau de importância atribuído à interligação da escola às tradições populares da comunidade envolvente

Grau de importância	N	%
Nada importante	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	4	50
Bastante importante	2	25
Muito importante	2	25
Total	8	100

Como DT, apoia as atividades culturais e as tradições populares na sua direção de turma?

No que respeita ao apoio às atividades culturais e às tradições populares, a maioria dos DT (62,5%) revela que quase sempre apoia estas atividades nas suas

direções de turma, sendo que 25% assumem que o fazem algumas vezes e 12,5% refere fazê-lo sempre. É de destacar que não houve qualquer resposta negativa a esta questão.

Tabela 26 – Grau de promoção de atividades culturais e tradições populares nas respetivas direções de turma

Grau de frequência	N	%
Nunca	0	0
Raramente	0	0
Algumas vezes	2	25
Quase sempre	5	62,5
Sempre	1	12,5
Total	8	100

Considera que as escolas, nos seus planos e regulamentos, preveem o incentivo ao conhecimento do Património Cultural Imaterial?

Ao analisar as respostas dos DT em relação à previsão, por parte dos documentos oficiais da escola do incentivo do conhecimento do património cultural imaterial, verifica-se que, no caso do Plano Educativo de Escola (PEE), as opiniões dividem-se, em igual número, entre “algumas vezes” e “quase sempre”.

No que respeita ao Plano Curricular de Escola (PCE), metade (50%) dos DT afirma que este documento prevê quase sempre o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial; três DT (o equivalente a 37,5%) indica que tal sucede algumas vezes e apenas um (12,5%) considera que isso acontece raramente.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades, seis DT (75%) consideram que quase sempre este plano prevê a promoção do conhecimento do património cultural imaterial e dois DT (o equivalente a 25%) referem que isso só acontece algumas vezes.

Sobre o Plano Curricular de Turma (PCT) e o Regulamento Interno, 50% dos DT afirmam que quase sempre é prevista a promoção do património cultural imaterial neste documento, três docentes (equivalente a 37,5%) assinalou a resposta “algumas vezes”, e um docente (12,5%) afirma que isso sucede “raramente”.

Tabela 27 – Frequência com que as escolas preveem, nos seus planos e regulamentos, o incentivo ao conhecimento do património cultural imaterial

Planos e Regulamentos da Escola	Nunca		Raramente		Algumas Vezes		Quase Sempre		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Plano Educativo de Escola (PEE)	0	0	0	0	4	50,0	4	50,0	0	0
Plano Curricular de Escola (PCE)	0	0	1	12,5	3	37,5	4	50,0	0	0
Plano Anual de Atividades (PAA)	0	0	0	0	2	25,0	6	75,0	0	0
Plano Curricular de Turma (PCT)	0	0	1	12,5	3	37,5	4	50,0	0	0
Regulamento Interno (RI)	0	0	1	12,5	3	37,5	4	50,0	0	0

Na construção da planificação anual, considera atividades de complemento curricular relacionados com aspetos de natureza cultural?

Pretende-se agora averiguar se os DT, aquando a construção da planificação anual, consideram atividades de complemento curricular relacionados com aspetos de natureza cultural (cf. Tabela 28). Como se constata, a maioria dos DT refere que quase sempre (50%), ou sempre (12,5%), consideram atividades de complemento curricular relacionadas com aspetos de natureza cultural na planificação anual. Em menor percentagem (37,5%), temos os que o contemplam só algumas vezes.

Tabela 28 – Frequência com que são consideradas atividades de complemento curricular com aspetos de natureza cultural na construção da planificação anual

Grau de Frequência	N	%
Quase nunca	0	0
Raramente	0	0
Algumas vezes	3	37,5
Quase sempre	4	50,0
Sempre	1	12,5
Total	8	100

Indique quais das seguintes atividades foram concretizadas no presente ano letivo.

As atividades que evidenciaram ser realizadas mais frequentemente ao longo do corrente ano, orientadas pelos DT, foram os projetos de natureza etnográfica e as visitas a museus da região (representando cada uma 31,3%). O convite de contadores de histórias obteve três respostas (18,7%), seguida de o convite de artesãos com duas respostas (o equivalente a 12,5%); a opção “passeios pedestres” foi indicada apenas por um DT (6,2%).

Tabela 29 – Tipos de atividades concretizadas no corrente ano letivo

Tipo de atividades	N de respostas	%
Convite de artesãos	2	12,5
Convite de contadores de histórias	3	18,7
Projetos de natureza etnográfica	5	31,3
Visitas a museus da região	5	31,3
Passeios pedestres	1	6,2
Total	16	100

Considera que, em contexto de conselho de turma, há orientações concretas de incentivo e promoção do saber popular?

Questionámos também os DT sobre se existiriam orientações concretas de incentivo e promoção do saber popular, em contexto de Conselho de Turma.

Quatro DT (equivalente a 50%) consideram que não há orientações neste âmbito, três (37,5%) afirmam que há orientações, mas que não são concretas e só um docente (12,5%) refere que há orientações concretas.

Tabela 30 – Opinião sobre as orientações de incentivo ao saber popular

Respostas	N	%
Não há orientações	4	50,0
Há orientações mas não são concretas	3	37,5
Há orientações concretas	1	12,5
Total	8	100

Como DT incentiva a participação dos pais em atividades de promoção dos valores culturais da região onde a escola se insere?

Para finalizar, colocou-se a questão de saber se costumam incentivar a participação dos pais/EE em atividades de promoção dos valores culturais da região onde a escola se insere. As respostas dividem-se entre os DT que afirmam que o fazem quase sempre (37,5%), ou sempre (12,5%), e os que dizem que o fazem algumas vezes (25%), ou raramente (25%).

Tabela 31 – Grau de incentivo da participação dos pais em atividades de promoção dos valores culturais

Grau de incentivo	N	%
Quase nunca	0	0
Raramente	2	25
Algumas vezes	2	25
Quase sempre	3	37,5
Sempre	1	12,5
Total	8	100

Capítulo 6 – Discussão dos Dados

A presente investigação tem como finalidade tentar perceber se o património cultural imaterial é utilizado como elemento dinamizador nas aulas de EVT. Neste sentido, foi feita uma pesquisa que procura abordar este conceito, a sua importância e a sua presença na lecionação da referida disciplina.

Este estudo teve em conta a análise de documentos orientadores da escola onde foi realizada a investigação, assim como, entrevistas aos EE e também questionários aos professores de EVT e aos DT.

É através do cruzamento dos resultados obtidos, que procuramos responder ao problema inicial. Pela análise dos documentos oficiais orientadores da escola (Projeto Educativo e Curricular de Escola e o Regulamento Interno) concluímos que, apesar de ser evocada a valorização do passado para a edificação do presente de forma a ter as ferramentas necessárias para um bom investimento no futuro, identificámos a carência dessa preocupação ao longo destes documentos. Significa isto que, apesar de a escola o referir, na realidade, acaba por não apresentar orientações no que respeita ao património cultural imaterial local. A única exceção encontra-se já em anexo ao Projeto Educativo e Curricular de Escola, junto do Plano Anual de Atividades que prevê, precisamente, uma atividade para o grupo de professores de EVT, e que pretende contar com a participação da comunidade escolar, intitulada “Património: Janelas da nossa terra”. O objetivo desta atividade é a realização de uma exposição durante o segundo período.

Esta lacuna, ainda que não implique o desinteresse das atividades nestas áreas, também não demonstra que sobre elas haja um incentivo específico. Com efeito, apesar de não as mencionar, o documento permite uma interpretação bastante alargada, na qual essas atividades poderão estar presentes. Deste modo, na falta da sua orientação, passa a prevalecer a sensibilidade e capacidade de mobilização do corpo docente.

Contudo, apesar de a escola não revelar preocupações concretas no que respeita ao seu património cultural local, não deixa de ser significativo serem os professores de EVT os que mais se manifestam em relação a este assunto. Os dados obtidos indicam que todos os professores de EVT acreditam que a promoção da cultura local deve estar presente no processo de ensino/aprendizagem, sendo que a

sua maioria lhe atribui muita importância. Por conseguinte, afirmam que os alunos beneficiariam de um método de ensino/aprendizagem que se preocupasse com as suas vivências culturais, demonstrando estar em sintonia com a generalidade dos autores consultados (Beselga, 2007; Queirós, 2007; Martins, 2009; Santos, 2010).

De modo semelhante, relativamente a esta questão, os DT apoiam a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem e defendem que deveria existir essa preocupação no sentido de estabelecer relações de proximidade entre a cultura dos pais e o processo de formação dos educandos.

Quanto à utilização de aspetos relacionados com o património cultural imaterial, os professores de EVT afirmam recorrer amiúde a referências nele recolhidas e afirmam abordá-lo como componente num projeto de intervenção cultural, ou então, como elemento ilustrativo exemplificativo de uma unidade de trabalho. Neste sentido, os professores de EVT, consideram pertinente que os alunos articulem os conhecimentos específicos da sua disciplina com o património cultural imaterial, dado que quase todos os professores consideram importante a interligação da sua disciplina à comunidade local, para projetos coletivos.

Já no caso dos DT, a metade considera importante a promoção da interligação da escola às tradições populares da comunidade envolvente e, a outra metade, considera-o bastante ou muito importante.

Quanto ao apoio a atividades culturais e tradições populares, os DT assumiram que o faziam; todavia, quando questionados se, na sua opinião, a escola fazia prever este tipo de atividades nos seus planos e regulamentos, indicaram que o faziam algumas vezes. Note-se que houve uma resposta negativa a esta questão.

Ora, quanto aos professores de EVT, verifica-se que estes acreditam que não é uma preocupação presente na elaboração dos seus planos e regulamentos, no entanto, todos eles afirmam promover atividades culturais que incentivam a participação da comunidade local e consideram que as atividades mais valorizadas em termos de ensino/aprendizagem são as visitas a museus da região e convites a artesãos.

Os DT assumem que, na construção da planificação anual, consideram atividades de complemento curricular relacionados com aspetos de natureza cultural, sendo que metade dos DT manifesta fazê-lo sempre. Quanto às atividades de eleição

dos DT, estes demonstram preferência pelos projetos de natureza etnográfica e ainda visitas a museus da região.

Os DT consideram que em conselho de turma não há orientações para o incentivo e promoção do saber cultural, no entanto afirmam, que quase sempre (apesar desta resposta variar) incentivam a participação dos pais em atividades de promoção dos valores culturais.

Os professores de EVT revelaram respostas em desacordo entre si, no que respeita à promoção de atividades culturais por parte da escola. Mesmo assim a resposta mais assinalada defende que a escola o faz sempre. É interessante esta resposta, tendo em conta que, consultando os documentos oficiais da escola, como já vimos anteriormente, revela um esquecimento deste assunto.

Cruzando-se os dados do PEC com a opinião dos professores de EVT, percebe-se que a intervenção da escola no campo do património imaterial do meio perde alguma eficácia na falta de uma orientação de base neste sentido. A ação dos professores de EVT fica dependente daquilo que eles entendem ser importante e da sua própria capacidade de agir. Tal situação, se por um lado lhes dá alguma liberdade e ajuda a definir objetivos, por outro resulta na perda de algumas sinergias possíveis de mobilizar caso todos os parceiros do Projeto Educativo, a começar pelo próprio projeto, estivessem envolvidos.

Interessa, claro está, fazer a ponte entre estes dados e as respostas obtidas pelos EE. Ora, os EE moram todos eles na cidade de Viseu e a grande maioria já o faz há mais de trinta anos. Contudo, interessa saber se os EE poderiam ter assimilado culturas de outros países diferentes, mas, tendo em conta o número reduzido de pessoas que moraram noutros países (Suíça e Angola), percebemos que não há o perigo dessas influências.

No sentido de perceber se os EE se preocupam em transmitir a cultura do seu universo aos seus educando, 73,3% responderam afirmativamente e, apenas, 26,6% afirmaram fazê-lo somente algumas vezes. Aprofundando este assunto, os EE revelaram ter preferência em aproveitar o seu tempo na prática de atividades desportivas, seguido das atividades de contacto com a natureza, os espetáculos (teatro, dança, cinema, música) e, com a mesma percentagem, visitas a museus, bibliotecas e monumentos, assim como ida a festas, feiras e romarias, que, de certa

forma, fazem com que exista esta transmissão de conhecimento sobre o património imaterial local.

É de dar relevo às atividades desportivas, tanto que, no contexto particular em que este estudo é realizado, Viseu acolhe a maior ecopista do país (e outras infraestruturas desportivas), existindo boas condições para a atividade física por parte dos seus habitantes. Conseguimos apurar que, na sua maioria, as pessoas gostam de andar de bicicleta, bem como fazer caminhadas na ecopista, ou no parque do Fontelo, e que as restantes pessoas que responderam nesta categoria revelaram interesse por outros desportos, nomeadamente, ginástica, artes marciais, futebol e ballet.

A segunda categoria mencionada pelos EE foi o contacto com a natureza. É notório, e de facto importante, o valor que os habitantes de Viseu atribuem a atividades como estas, realizadas ao ar livre, de que salientamos, os passeios pelos jardins, assim como *picnics*, e também, idas à praia fluvial.

Quando questionado aos EE se incentivavam os seus educandos a participar em atividades culturais, mais de metade (60%) respondeu que sim; no entanto, um terço referiu que só o fazia algumas vezes e os restantes (6,6%) afirmaram que não o faziam. Ora, as respostas permitem deduzir que, na realidade, a cultura não é considerada uma prioridade.

Com o intuito de averiguar se a escola estimulava a participação dos EE em atividades de cariz cultural, tendo em conta que 93,3% das respostas foram positivas, podemos daqui interpretar que existe esta preocupação por parte deste agrupamento de escolas.

Os EE foram inquiridos sobre a sua preocupação no que respeita ao incentivo dos seus educandos na participação em atividades ligadas à cultura local. A grande maioria admitiu não o fazer. No seguimento desta questão, tentou-se averiguar se os educandos tinham por hábito participar nestas mesmas atividades de cultura local. A percentagem de respostas dos alunos que não o fazia coincidiu com a percentagem de respostas dos EE que afirmava não os incentivar. Com estes dados entende-se que os educandos são diretamente influenciados pelos seus EE.

Para quem reflete sobre os problemas que giram em torno do património cultural imaterial, não pode deixar, perante este números, de sentir alguma apreensão e, simultaneamente, de pensar sobre o que se poderá propor para incentivar a relação

entre as novas gerações e o seu património (UNESCO, 2003, artigo 14). Na verdade, as respostas não evidenciam apenas o desconhecimento dos EE das associações locais, mas também o seu alheamento face à relação com a cultura que os rodeia. Com efeito, nelas transparece, por vezes, a desvalorização da sua própria vivência cultural, valorizando-se, sobretudo, práticas culturais que têm vindo a ser tradicionalmente mais relevantes (teatro, cinema, museus).

Com efeito, continuam a ser os monumentos grandiosos que atraem o seu interesse, permanecendo os costumes e hábitos como simples práticas vulgares, quando muito “curiosas”. Estes resultados confirmam a ideia de Cabral (2011) de que de todos os patrimónios, é este o mais difícil de explicar. Martins (2009) defende que a aproximação entre a escola e as comunidades proporciona o melhoramento de competências, atitudes e ações das novas gerações como cidadãos. Às diversas contribuições culturais oriundas das diferentes comunidades, há ainda que ter em conta a própria cultura escolar, com o seu património próprio.

Quando falamos de património cultural imaterial, já não estamos a falar de uma coisa “invulgar”, de um Portugal rural, para ser visto como uma curiosidade, como foi o caso do concurso da “Aldeia mais Portuguesa de Portugal”, realizada em 1938 (Costa, 2008, p.30). Falamos sim, daquilo que somos, do que fazemos, do que pensamos e que, de algum modo, nos poderá ajudar a enfrentar o futuro.

Conclusão

A investigação que aqui se apresenta foi realizada debruçando-se sobre o património cultural imaterial como elemento dinamizador das aulas de EVT e procurou perceber se os professores utilizavam este património nas suas aulas e de que forma o faziam. Também foram abordados os DT para que, de uma forma mais abrangente, se entendesse se, tanto o corpo docente, quanto a escola, se preocupavam neste sentido. Dos resultados obtidos, ficam aqui evidenciados os considerados mais relevantes.

O Projeto Educativo e Curricular, no que respeita à valorização do passado, ao longo de todo o documento só se encontra a sua referência, já em anexo, no Plano Anual de Atividades. Quanto ao Regulamento Interno, não existe qualquer referência no que respeita diretamente à cultura local ou ao património imaterial. Esta lacuna, ainda que não implique o desinteresse das atividades nestas áreas, também não demonstra que sobre elas haja um incentivo específico.

Os resultados obtidos identificam que a sensibilização em torno do património cultural imaterial não é igual em todos os intervenientes, sendo francamente maior entre o corpo docente e menor entre os EE. Por outro lado, os principais documentos orientadores da política educativa da escola (Projeto Educativo e Curricular e Regulamento Interno), embora não sendo insensíveis às questões ligadas à preservação do património cultural imaterial, não são suficientemente incisivos nesta matéria como fontes de dinamização de uma intervenção específica. De resto, a sensibilização para a cultura popular, surge já no percurso formativo de vários docentes que se revelam de uma forma individual, ou mesmo sob a forma coletiva através aglutinação de grupos de docentes, sobretudo em trabalhos que contemplam a recolha de tradições.

As entrevistas realizadas aos EE, mostram indiretamente, que a cultura não é considerada uma prioridade, para estes intervenientes educativos. Ainda assim, os EE acreditam que existe a preocupação por parte desta escola em estimular a sua participação em atividades culturais. Contudo, a grande maioria dos EE afirmou que não tinham por hábito incentivar os seus educandos a participar nas atividades ligadas à vida cultural local.

Os resultados alcançados suscitam-nos, imediatamente, algumas reflexões. Entre elas, é inevitável o questionarmo-nos sobre o modo como se poderia melhorar todo o processo em torno deste importante recurso que é o património cultural

imaterial. Aparentemente, o professor de EVT é quem está mais sensibilizado para esta problemática. Isto sugere-nos que, se quisermos introduzir melhorias neste âmbito, deveremos começar por tentar perceber as estratégias que habitualmente usa para a transmissão da cultura imaterial e conhecer o seu grau de oportunidade e eficácia. Por outro lado, o próprio conceito de património cultural imaterial remete-nos para a comunidade em que a escola se insere.

Os DT assumem apoiar atividades culturais e as tradições populares nas suas direções de turma, e afirmam fazer-lo aquando a construção da planificação anual de atividades como complemento curricular. Contudo, consideram que, em contexto de conselho de turma, não há orientações para o incentivo e promoção do saber popular.

As respostas dos professores de EVT, permitiram concluir que todos admitem que a promoção da cultural local deve estar presente no processo de ensino/aprendizagem. E, no que respeita à abordagem do património cultural imaterial, todos confirmam que recorrem a este assunto nas suas aulas, defendendo que deve ser utilizado como componente num projeto de intervenção cultural. Os professores acreditam na promoção de atividades que incentivem a participação da comunidade local. No entanto, segundo os resultados deste estudo, os documentos oficiais da escola não têm uma preocupação direta no que concerne a este tema, o que leva a que fique a cargo do corpo docente a escolha da abordagem (ou não) do património cultural imaterial nas suas aulas, assim como a forma de o fazer.

Outro ponto relevante que exige reflexão é o aparente desfasamento entre a noção de património cultural imaterial usada na escola e a aquela que as convenções internacionais a que Portugal está abrigado, adotam. Dada que a própria proteção do património cultural imaterial deverá pertencer às comunidades, de que modo essas diferenças poderão afetar no futuro a preservação desse mesmo património? De que forma é que a escola pode incluir nos seus planos e regulamentos esta preocupação? Quais as atividades, ou qual a forma mais indicada de inserir o património cultural imaterial no método de ensino/aprendizagem?

Face às recentes alterações curriculares em torno da EVT, podemos ainda interrogar-nos até que ponto, foram pensados temas como o património cultural imaterial na execução das novas metas de aprendizagem e, também, que reflexões foram feitas de modo a que a disciplina contribuísse para a conservação do património cultural.

Ainda que esta investigação possa ter algumas limitações, por condicionante da amostra e tempo para implementação do estudo, esperamos que possa abrir

caminhos para respostas a outras perguntas numa continuidade exploratório deste estudo.

Ficam aqui algumas questões que se destacaram após os resultados obtidos neste estudo:

- Qual a concepção de património cultural imaterial entendida por parte dos professores de EVT?;
- De que forma os professores de EVT utilizam o património cultural imaterial nas suas aulas?;
- De que forma pode a escola contemplar nos seus planos e regulamentos a preocupação no que respeita à preservação e promoção do património cultural local?

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Marzovelos de Viseu (2011). *Regulamento Interno*. Acesso em 15/03/2012, disponível em <http://www.aemarzovelos.net/Principal/Documentos/Download/5/92.PDF>
- Alge, B. (2007). The Pauliteiros de Miranda: From local symbol to intangible cultural heritage? *Etnográfica*, 11 (2), 353-369. Acesso em 2013/02/22, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/etn/v11n2/v11n2a03.pdf>
- Almeida, J. L. R. (2000). *Um olhar musical pelos resíduos*. Lisboa: Ministério do Ambiente.
- Anico, M. (2005). A pós-modernização da cultura: Património e museus na contemporaneidade. *Horizontes Antropológicos*, 11 (23), 71-86. Acesso em 2013/03/09, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100005&script=sci_arttext&tlng=es#tx
- Antunes, J. M. G. (1983). As romarias do noroeste português. *História*, 59/60, 31-37.
- Aragão, M. P. da Fonseca (1895), *Vizeu (Apontamentos Históricos)*, Tomo II. Viseu: Manoel d' Almeida e Anselmo d' Almeida. Acesso em 2013/03/24, disponível em <http://archive.org/stream/vizeuapontament00araggoog#page/n238/mode/2up>
- Baptista, J. M. P. (1993). *A Educação Tecnológica e os novos programas*. Porto: Edições Asa.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barker, C. (2000). *Cultural studies: Theory and practice*. London: Sage Publications.

Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d' Água Editores, Lda.

Bergson, H. (1929). *Matter and memory*. Londres: George Allen & Unwin Lta. Acesso em 2013/03/09, disponível em <http://archive.org/stream/matterandmemory012086mbp#page/n5/mode/2up>

Bezelga, I. (2007). *Educação Artística: Conferência nacional*. Porto: Casa da Música. Acesso em 2012/09/20, disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1172/1/conferencia%20nacional%20ed.art%C3%ADsticaPdf.PDF>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braga, Theophilo (s/d). *Contos Tradicionaes do Povo Portuguez*. Vol. II. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz. Acesso em 2013/03/23, disponível em http://purl.pt/230/3/l-81263-p/l-81263-p_item3/index.html

Branco, J. F. (1959). *História da música portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Branco, J. F. (1979). *A música na obra de Camões*. Amadora: Instituto de Cultura Portuguesa, Ministério da Cultura e da Ciência.

- Branco, J. F. (1999). A Fluidez dos Limites. *Etnográfica*, 3 (1), 23-48. Acesso em 2013/02/22, disponível em http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/625/1/Branco_Fluidez_1999.pdf
- Buchner, A. (1980). *Encyclopédie des instruments de musique*. Paris: Librairie Grund.
- Cabral, C. B. (2009). *Património cultural imaterial: Proposta de uma metodologia de inventariação*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa / Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Acesso em 2012/09/20, disponível em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3034/14/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Patrim%C3%B3nio-Cultural-Imaterial.pdf
- Cabral, C. B. (2011). *Património cultural imaterial: Convenção da Unesco e seus contextos*. Lisboa: Edições 70.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade*, Vol. II. São Paulo: Editora Paz e Terra. Acesso em 2013/02/08, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/79225153/O-Poder-Da-Identidade-cap-1>
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evoluções e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236.
- Choay, F. (2008). *Alegoria do património*. Lisboa: Edições 70.

Conselho da Europa (2005). *Convenção Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade*. Resolução da Assembleia da República nº 47/2008 de 12 de Setembro, Diário da República, 1ª série, 177, 6640-6652. Acesso em 2013/02/21, disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/09/17700/0664006652.pdf>

Correia, A. (s.d.). *Amentação das almas em Lageosa do Dão (Tondela)*. Viseu: Assembleia Distrital de Viseu.

Correia, A., & Nunes, A. (1978/1979a). Para um romanceiro popular da Beira. *Beira Alta*, 27 (2), 321-335.

Correia, A., & Nunes, A. (1978/1979b), Para um romanceiro popular da Beira. *Beira Alta*, 27 (3-4), 505-518.

Correia, A., & Nunes, A. (1978/1979c), Para um romanceiro popular da Beira. *Beira Alta*, 27 (1), 129-138.

Costa, P. F. (2008). Discretos tesouros: Limites à protecção e outros contextos para o inventário do património imaterial. *Musicologia*, Revista do Instituto dos Museus e da Conservação, 2, 17-35, disponível em www.matrizpci.imc-ip.pt
<http://www.matrizpci.imc-ip.pt/>

Cresswell, R. (1975). *Éléments d' Ethnologie – 1. Huit terrains*. Paris: Armand Colin.

Direção Regional da Educação do Centro (2012). *Projeto Educativo e Curricular do Agrupamento de Escolas de Marzovelos*. Acesso em 15/03/2012, disponível em <http://www.aemarzovelos.net/Principal/Documentos/download/1/ProjEduc.pdf>

Evangelista, J. (1956). *Cantares de todo o ano*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Felgueiras, M. L. (2005). Materialidade da cultura escolar. A Importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pró-Posições*, 5 (16), 87-102. Acesso em 2012/09/20, disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/46-dossie-felgueirasml.pdf>

Fortin M. F. (2003). *O processo de investigação*. Loures: Lusociência.

Gallop, R. (1960). *Cantares do povo português: Estudo crítico, recolha e comentário*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.

Gonçalves, A. C. (1999). *A memória cultural na simbolização dos ritos sociais*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Acesso em 2012/09/20, disponível em http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/VF6SQMJ3PH64PQ9VTD6L8J1VN1P6SH.pdf.

Governo Civil do Distrito de Viseu (2005). *O distrito de Viseu em números: Contributo para uma caracterização económico-social*. Viseu: Governo Civil do Distrito de Viseu.

Graça, F. L. (1944). *Bases teóricas da música*. Lisboa: Cosmos.

Graça, F. L. (1973). *A canção popular portuguesa*. Lisboa. Publicações Europa-América.

Guerreiro, C., Morais, D., & Caiado, J. P. (1978). *Sons para construir*, Lisboa: Plátano Editora.

Johanson, I. (2005). *Arte e instituição: A questão estética em Bergson*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

Khaznadar, C. (2006). Overview of the Evolution of the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. *International Conference on the Safeguarding of Tangible and Intangible Cultural Heritage*. Nara, Japão, 20-23 outubro 2004. Paris: UNESCO. Acesso em 2012/12/17, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147097m.pdf>

Kurin, R. (2004). Intangible Cultural Heritage in the 2003 UNESCO Convention. *Museum International: Views and Visions of the Intangible*. UNESCO, UK: Blackwell Publishing. Acesso em 2013/02/22, disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1350-0775.2004.00459.x/pdf>

Langhans, F.-P. (1946). *As corporações dos ofícios mecânicos: Subsídios para a sua História*, Vol. II, Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.

Le Goff, J. (2003). *História e memória*. Campinas: Editora UNICAMP. Acesso em 2013/02/13, disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/19906282/820661633/name/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf

Leal, J. (2000). *Etnografias portuguesas (1870-1970): Cultura popular e identidade nacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Acesso em 2013/02/21, disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/4339/1/Etnografi...pdf>

Letria, J. J. (1981). A canção política antes e depois do 25 de Abril. *História*, 32, 18-23.

Lima, P. (Coord.) (2010). *Michel Giacometti filmografia completa*, 12 vols. Lisboa: Tradisom Produções Culturais, Lda.

Martins, E. C. (2009). Rompendo fronteiras: A escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13 (1), 63-75. Acesso em 2012/09/20, disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/835>

Mason, R., & Torre, M. de la (s/d). *Valores y conservación del patrimonio en las sociedades en proceso de globalización*. Acesso em 2013/02/21, disponível em <http://132.248.35.1/cultura/informe/informe%20mund2/Capi11.htm>

Ministério da Educação (1991). *Programa de Educação Visual e Tecnológica – Ensino Básico 2.º Ciclo*. S/l: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Mora, J. F. (1991). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Moreno-Triana, C. (2004). UNESCO Presentation. *Workshop on Inventory-making for Intangible Cultural Heritage Management*, Tóquio, 6-11 Dezembro 2004, Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO, ACCU, 81-90. Acesso em 2013/02/22, disponível em http://www.accu.or.jp/ich/en/pdf/2004_Tokyo.pdf

Moura, A. (2002). Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2.º ciclo. *Revista Galega do Ensino*, 34, 191-213. Acesso em 2013/03/07, disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=229932>

Nogueira, J. L. (1998). *Didáctica da Educação Tecnológica*, Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira, E. V. de (1966). *Instrumentos musicais populares portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, E. V. de (1986). *Instrumentos musicais populares portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, E. V. de (2000/01). *Instrumentos musicais populares portugueses*, 3.ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ortiz, Renato (1988), *Notas Históricas sobre o conceito de Cultura Popular*. The Hellen Kellogg Institute for International Studies. Acesso em 2013/02/12, disponível em <http://www3.nd.edu/~kellogg/publications/workingpapers/WPS/080.pdf>

Pacheco, H. (org.) (1982). *Artes e tradições de Viseu*. Lisboa: Direcção-Geral da Divulgação.

Parafita, A. (2007). *Património imaterial do Douro: Narrações orais: Contos. Lendas. Mitos*. Peso de Régua : Fundação Museu do Douro. Acesso em 2013/02/22, disponível em <http://www.lendarium.org/biblio/patrimonio-imaterial-do-douro-narracoes-orais-contos-lendas-mitos-vol-1/>

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, V. (1950). *Cancioneiro de Cinfães*, Porto: Junta de Província do Douro Litoral.

Prats, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. Acesso em 2013/03/09, disponível (parcialmente) em http://books.google.pt/books?id=zJr1TV_DC_YC&printsec=frontcover&dq=Iloren+%C3%A7+Prats&hl=en&sa=X&ei=FAo7UbffHunD7AbSgIHACA&ved=0CC8Q6AEwAA

Queirós, L. M. (2007). *A disciplina de Educação Visual e Tecnológica em contexto escolar de diversidade cultural*. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Aberta, Lisboa. Acesso em 2012/09/20, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/621/1/LC276.pdf>

Queiroz, M. I. (1958). *Sociologia e folclore: A dança de S. Gonçalo num povoado bahiano*. S. Salvador da Baía, Brasil: Livraria Progresso Editora.

- Ribas, T. (1961). *Danças do povo português*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário.
- Rocha, I. (1983). Músicos, poetas e bailarinos: os Chopes de Moçambique, *História*, 57, 78-91.
- Sampaio, G. (1944). *Cancioneiro Minhoto*. Porto: Editora Livraria Educação Nacional.
- Santiago, R. P. (2007). *Memória e património cultural em ambientes virtuais*. Dissertação, Universidade de S. Paulo. Acesso em 2012/09/20, disponível em <http://memoria.petrobras.com.br/artigos-e-publicacoes/memoria-e-patrimonio-cultural-em-ambientes-virtuais#.UMXLUeTtQtk>
- Santos, J. & Cabeça, S. (col) (2010). Conservação, salvaguarda, criação e culturas orais: Uma aproximação conceptual. *Actas da Conferência Internacional da Tradição Oral, Oralidade e Património Cultural*. (pp.169-187) Vol. 1. Ourense: edição concello de Ourense. Acesso em 2012/09/20, disponível em <http://catbib.cm-beja.pt/MULTIMEDIA/ASSOCIA/TEMATICABMB/FUNDOREGIONAL/39ETNOLOGIA/CONSERVACAOSALVAGU.PDF>
- Silva, O. F. (2000). *Carlos Paredes: A guitarra de um povo*. Porto: Biografias MC.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*, Porto: Profedições, Lda.

Thiesse, A. (2000). Des fictions créatrices : Les identités nationales. In *Romantisme*, 110 (30), 51-62. Acesso em 2013/02/13, disponível em

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/roman_0048-8593_2000_num_30_110_953?luceneQuery=%28%2B%28authors%3Athiesse%5E5.0%29%29+AND+%28+%2Bpole%3A%28revue%29+%2Baccess_right%3A%28free%29+%29&words=thiesse&words=revue&words=free

Tomás, P. F. (1923). *Canções populares da Beira*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Torres, L. L. (2011). A cultura da escola perante a influência da comunidade: um estudo de caso numa escola portuguesa. *Revista Ibero-Americana de Educação*. Acesso em 2012/09/20, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13250/1/RIE%20artigo.pdf>

Tuckman, B. W. ((2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, (s.d.). *Património cultural imaterial*, Consultado em 9/2/2011, disponível em http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/temas/cul_tema.php?t=9

UNESCO, (s.d.). *Representação da UNESCO no Brasil*. Acesso em 2013/02/21 disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/cultural-heritage/>

UNESCO (1989). Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore. Acesso em 2012/12/17, disponível em

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1999). *Safeguarding traditional cultures: a Global assessment*. Editado por Peter Seitel. Washington D.C.: Center for Folklife and Cultural Heritage, Smithsonian Institution. Acesso em 2013/02/22, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001323/132327m.pdf>

UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Acesso em 2012/12/17, disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Acesso em 2012/12/17, disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17716&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2004). *Declaração de Yamato*. Acesso em 2012/12/17, disponível em <http://www.matrizpci.imc-ip.pt/MatrizPCI.Web/Recursos/RecursosUtilitariosListar.aspx?TipoUtilitario=1>

UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Acesso em 2012/12/17, disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Varela, M. H., & Rollo Lucas, A. M., (1982). *Antropologia: Paisagens, sábios e selvagens*. Porto: Porto Editora.

Vasconcellos, J. L. (1882). *Tradições populares de Portugal*, Vol. I. Porto: Livraria Portuense de Clavel & C.^a – Editores. Acesso em 2013/03/23, disponível em <http://archive.org/stream/tradiespopulare00vascgoog#page/n9/mode/2up>

Vasconcelos, L. (1985). *Opúsculos, Vol. 6 – Dialectologia (Parte II)*. Lisboa: Imprensa Nacional. Acesso em 2011/05/25, disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/etnologia/opusculos/vol06/opusculos06.html>

VIEIRA, J. (1918). *Sol de Portugal (Chronica da Beira Alta)*. Revista dos Tribunaes, Capital Federal (Brasil). Acesso em 2013/03/23, disponível em <http://archive.org/stream/soldeportugalchr00viei#page/n5/mode/2up>

Vieira, R. (1998). Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores, *Trabalhos de antropologia e etnografia*, 38 (1-2), 81-94.

Warnier, J.-P. (2002). *A mundialização da cultura*. Lisboa: Editorial Notícias.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman Companhia Editora.

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização para a realização do estudo

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

5/21/12 6:12 PM



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Registar inquérito](#) » **Confirmação**

Inquérito registado com sucesso.

O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Bárbara Parchão Trábulo

Nome do Interlocutor:

Ana Bárbara Parchão Trábulo

E-mail do interlocutor:

biquini.as.bolinhas.amarelas@gmail.com

Ana Bárbara Parchão
Trábulo

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0293900001

Designação:

1) Questionário aos Diretores de Turma de turma do 2º Ciclo do Ensino Básico; 2) Questionário aos Professores de Educação Visual e Tecnológica e 3) Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico

Descrição:

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Visual e Tecnológica, intitulado "O património cultural imaterial como dinamizador nas aulas de EVT", a decorrer na Escola Superior de Educação de Viseu. Tem como principal objectivo perceber até que ponto os professores de Educação Visual e Tecnológica incorporam nas suas aulas o património cultural e imaterial. Pretende-se com os dados empíricos obtidos através desta pesquisa perceber se o processo de ensino/aprendizagem de EVT contribui para a familiarização dos alunos com o património imaterial do concelho de Viseu.

A pesquisa será feita junto do grupo de professores do 2º ciclo (Professores de EVT e Diretores de turma) em exercício no Agrupamento de Escolas de Marzovelos. Os questionários serão dirigidos: aos professores de EVT e aos diretores de turma desse agrupamento. As entrevistas serão realizadas com base numa amostra aleatória de 8 encarregados de educação.

1) Questionário aos Diretores de Turma de turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

A primeira parte (1ª página) do nosso questionário diz respeito à caracterização sociodemográfica do professor: idade, sexo e habilitações académicas.

Na segunda parte (2ª página) pretendemos fazer o levantamento de opiniões sobre a importância da cultura imaterial no método de ensino/aprendizagem.

Na terceira parte (2ª e restantes páginas) procuramos saber a opinião dos diretores de turma sobre a ligação entre a escola e a comunidade envolvente, tentando averiguar a importância e o papel da cultura imaterial (e local) nesta ligação.

2) Questionário aos Professores de Educação Visual e Tecnológica

A primeira parte (1ª página) do nosso questionário diz respeito à caracterização sociodemográfica do professor: idade, sexo e habilitações académicas.

Na segunda parte (1ª, 2ª e 3ª página) pretendemos fazer o levantamento de opiniões sobre a importância da cultura imaterial no método de ensino/aprendizagem e a forma como os professores e utilizam ou não em contexto de sala de aula.

Na terceira parte (3ª e 4ª página) pretende-se saber a opinião dos professores de EVT no que respeita à relação entre a escola e a comunidade envolvente, tentando averiguar, no seu ponto de vista, a importância e o papel da cultura imaterial (e local) nesta ligação e procuramos ainda perceber quais são as atividades mais valorizadas nesta relação com a comunidade local.

<http://mime.gepe.min-edu.pt/Private/InqueritoRegistoConf.aspx>

Page 1 of 2

3) Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico
A entrevista semiestruturada pretende incluir os seguintes tópicos: Legitimação da entrevista; Identificação dos participantes; Contextualização geográfica; Transmissão de cultura geracional; Conhecimento de Associações que preservem a cultura: Participação do educando na vida cultural local.

Objectivos:**Objectivo Geral:**

. Pretende-se com os dados empíricos obtidos através desta pesquisa perceber se o processo de ensino/aprendizagem de EVT contribui para a familiarização dos alunos com o património imaterial do concelho de Viseu.

Objectivos Específicos:

- efetuar um paralelismo entre os comportamentos dos mais velhos e dos mais novos aquando a mesma idade; compreender se os alunos têm contacto com a sua cultura imaterial, quer através da escola (professores de EVT e diretores de turma), quer através da família (encarregados de educação e avós);
- perceber a forma como o património imaterial é equacionado no ensino de Educação Visual e Tecnológica.

Periodicidade:**Data do início do período de recolha de dados:****Data do fim do período de recolha de dados:****Universo:****Unidade de observação:****Método de recolha de dados:****Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:****Inquérito aplicado pela entidade:****Instrumento de inquirição:****Nota metodológica:****Outros documentos:**

Registo efectuado em 21-05-2012

Anexo 2 - Pedido de autorização para a aplicação dos questionários

Exmo. Sr. Presidente do Agrupamento de Escolas de Marzovelos

Doutor Fernando Bexiga,

Ana Bárbara Parchão Trábulo, aluna nº9025 do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, a realizar o trabalho de investigação intitulado “O Património Cultural Imaterial como dinamizador nas aulas de EVT”, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados no âmbito do referido trabalho.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

Viseu, 16 de Maio de 2012,

Anexo 3 - Aprovação dos instrumentos para a recolha de dados _____



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ana Bárbara Parchão Trábulo

Nome do Interlocutor:

Ana Bárbara Parchão Trábulo

E-mail do interlocutor:

biquini.as.bolinhas.amarelas@gmail.com

Ana Bárbara Parchão
Trábulo

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0293900002

Designação:

1) Questionário aos Diretores de Turma; 2) Questionário aos Professores de Educação Visual e Tecnológica (EVT) e 3) Entrevista Semiestruturada aos Encarregados de Educação dos alunos.

Descrição:

Os questionários e o guião da entrevista inserem-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico a decorrer na Escola Superior de Educação de Viseu.

Pretende-se com os dados empíricos obtidos perceber se o processo de ensino/aprendizagem de EVT contribui para a familiarização dos alunos com o património imaterial do concelho de Viseu.

A pesquisa será feita junto do grupo de professores do 2º ciclo do Ensino Básico (Diretores de Turma e Professores de EVT) em exercício no Agrupamento de Escolas de Marzovelos de Viseu. Os questionários serão dirigidos: aos Professores de EVT e aos Diretores de Turma de uma das Escolas do agrupamento. As entrevistas serão realizadas a uma amostra de Encarregados de Educação das várias turmas do 2º ciclo.

Objectivos:

1) Questionário aos Diretores de Turma

A primeira parte do questionário diz respeito à caracterização sociodemográfica do Diretor de Turma: idade, sexo e habilitações académicas.

A segunda parte pretende fazer o levantamento de opiniões sobre a importância da cultura imaterial no processo de ensino/aprendizagem.

A terceira parte procura conhecer a opinião dos Diretores de Turma no que concerne à ligação entre a escola e a comunidade envolvente, tentando averiguar a importância e o papel da cultura imaterial nesta relação.

2) Questionário aos Professores de Educação Visual e Tecnológica

A primeira parte do questionário diz respeito à caracterização sociodemográfica do Professor de EVT: idade, sexo e habilitações académicas.

A segunda parte pretende fazer o levantamento de opiniões sobre a importância da cultura imaterial no processo de ensino/aprendizagem, bem como saber se os professores a utilizam em contexto de sala de aula e de que forma.

A terceira parte pretende averiguar a opinião dos Professores de EVT no que respeita à relação entre a escola e a comunidade envolvente, tentando perceber, do seu ponto de vista, a importância e o papel da cultura imaterial, bem como as atividades mais valorizadas na relação com a comunidade local.

3) Entrevista aos Encarregados de Educação (EE) dos alunos
A entrevista semiestruturada está organizada em seis blocos: (1) Legitimação da entrevista; (2) Identificação dos participantes; (3) Contextualização geográfica; (4) Transmissão de cultura geracional; (5) Conhecimento de Associações que preservem a cultura; (6) Participação do educando na vida cultural local.
No primeiro bloco, pretende-se legitimar bem como referir os propósitos da entrevista. O segundo bloco visa caracterizar o entrevistado. O terceiro bloco tem em vista perceber se o período de fixação do Encarregado de Educação na área de residência permitiu a assimilação de vivências culturais. O quarto bloco pretende compreender se o Encarregado de Educação se preocupa em transmitir a cultura do seu universo às gerações seguintes, se participa ativamente na vida cultural e, ainda, se incentiva o seu educando a participar em alguma atividade de cariz cultural. O quinto bloco intenta auscultar o Encarregado de Educação sobre o conhecimento que tem de alguma associação que resguarde a cultura local. O sexto, e último bloco, tem por objetivo compreender se o educando participa em alguma atividade cultural sobre a vida local.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

14-09-2012

Data do fim do período de recolha de dados:

28-09-2012

Universo:

Professores de Educação Visual e Tecnológica, Diretores de Turma, bem como Encarregados de Educação de alunos do 2º ciclo do Ensino Básico de uma Esc

Unidade de observação:

Professores (professores de EVT e diretores de turma) e Encarregados de Educação.

Método de recolha de dados:

Questionário e Entrevista semiestruturada.

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

02939_201206291657_Documento1.zip (ZIP - 182,16 KB)

Nota metodológica:

02939_201206291657_Documento2.pdf (PDF - 192,84 KB)

Outros documentos:

02939_201206291657_Documento3.pdf (PDF - 31,81 KB)

Data de registo:

29-06-2012

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Ana Bárbara Parchão Trábulo
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços
DSPE/ DGE

Observações:

Outras observações:

Sem observações.

Anexo 4 – Guião de entrevista semiestruturada aos EE

Guião de Entrevista Semiestruturada

Encarregados de Educação(EE) dos Alunos

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Referir os propósitos da entrevista.	<ul style="list-style-type: none">- Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação;- Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.
Identificação dos participantes	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Qual é a sua idade?- Quais são as suas habilitações literárias?- Qual é a sua naturalidade?
Contextualização geográfica	<ul style="list-style-type: none">- Perceber se o período de fixação de residência permitiu a assimilação de vivências culturais.	<ul style="list-style-type: none">- Onde reside?- Há quanto tempo reside nesse local?- Sempre viveu em Viseu?- Em que outros locais viveu?
Transmissão de cultura geracional	<ul style="list-style-type: none">- Perceber se o E.E. se preocupa em transmitir a cultura do seu universo às gerações seguintes.- Perceber se o educando tem uma participação ativa na vida cultural.- Auscultar o E.E. se a escola tem como preocupação promover a sua participação em atividades de cariz cultural.	<ul style="list-style-type: none">- Costuma partilhar as suas vivências culturais com os seus educandos?- Que tipo de vivências?- Incentiva o seu educando a participar em alguma dessas atividades de cariz cultural?- Acha que a escola estimula o envolvimento e a participação dos pais em atividades de cariz cultural?
Conhecimento de Associações que preservem a cultura	<ul style="list-style-type: none">- Auscultar se o E.E. tem conhecimento de alguma associação que se preocupe em preservar a cultura local.	<ul style="list-style-type: none">- Tem conhecimento de alguma associação que se preocupe em preservar e promover a cultura local?-Qual?
Participação do educando na vida cultural local	<ul style="list-style-type: none">- Perceber se o educando participa em alguma atividade cultural sobre a vida local.	<ul style="list-style-type: none">- O seu educando costuma participar nas atividades culturais sobre a vida local (mordomo das festas; cantar as janeiras; coros das igrejas; ranchos; contador de histórias, etc)?

Anexo 5 - Questionário aos professores de EVT

Questionário aos Professores de Educação Visual e Tecnológica (EVT)

O presente questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Através do mesmo pretende-se averiguar o contributo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) na preservação e promoção do património cultural imaterial, assim como a sua inclusão no desenvolvimento de projetos educativos.

A sua colaboração é muito importante. Este questionário é anónimo, como tal dispensa qualquer identificação. Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Assinale com um **X** a opção que considera correta, ou especifique, quando necessário.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e valiosa colaboração.

Parte I

Dados Sociodemográficos

1. Idade: _____ (anos)

2. Sexo:

Masculino		Feminino	
-----------	--	----------	--

3. Habilitações académicas:

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Outra. Diga qual: _____

Parte II

Processo de Ensino/Aprendizagem

4. Considera importante a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

5. Considera que os alunos poderiam beneficiar de um método de ensino que se preocupasse mais com as suas vivências culturais?

Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente

6. Costuma abordar ou utilizar aspetos do Património Cultural Imaterial nas suas aulas?

Nunca utilizo	Raramente utilizo	Utilizo	Utilizo com frequência	Utilizo sempre

7. Considera que os temas do Património Cultural Imaterial, explorados nas aulas, devem ser abordados:

- Como elemento motivacional de uma Unidade de Trabalho;
- Como componente num projeto de intervenção cultural;
- Como elemento ilustrativo de uma Unidade de Trabalho;
- Outro. Diga qual: _____

8. Considera pertinente que os alunos articulem os conhecimentos específicos da disciplina de EVT com o conhecimento do Património Cultural Imaterial?

Nada pertinente	Pouco pertinente	Pertinente	Bastante pertinente	Muito pertinente

9. Em que medida considera importante a interligação da disciplina de EVT à comunidade local para elaboração de projetos coletivos?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

10. Tendo em consideração a mobilidade docente, julga importante que o professor de EVT tenha a preocupação de conhecer a cultura local (onde a escola se insere) e a projete nas atividades letivas?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

Parte III

A Escola e a Comunidade

11. Considera que as escolas, nos seus planos e regulamentos, preveem o incentivo ao conhecimento do Património Cultural Imaterial?

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Quase Sempre	Se mpr e
Plano Educativo de Escola (PEE)					
Plano Curricular de Escola (PCE)					
Plano Anual de Atividades (PAA)					
Plano Curricular de Turma (PCT)					
Regulamento Interno (RI)					

12. Como professor de EVT, promove atividades culturais apelando à participação da comunidade local?

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

13. Na sua opinião, que tipo de atividades são mais valorizadas em termos de ensino/aprendizagem (assinale no máximo 4 opções):

- Convite de artesãos (tecedeiras, restauradores, latoeiros, ceramistas, etc)
- Convite de contadores de histórias
- Projetos de natureza etnográfica
- Visitas a museus da região
- Passeios pedestres
- Outra(s). Diga qual(ais): _____

14. Considera que a escola onde leciona estimula a realização de atividades culturais apelando à participação da comunidade envolvente?

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Bem haja pela sua colaboração!

Ana Trábulo

Questionário aos Diretores de Turma

O presente questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Através do mesmo pretende-se averiguar o contributo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) na preservação e promoção do património cultural imaterial, assim como a sua inclusão no desenvolvimento de projetos educativos.

A sua colaboração é muito importante. Este questionário é anónimo, como tal dispensa qualquer identificação. Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Assinale com um **X** a opção que considera correta, ou especifique, quando necessário.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e valiosa colaboração.

Parte I

Dados Sociodemográficos

1. Idade: _____ (anos)

2. Sexo:

Masculino		Feminino	
-----------	--	----------	--

3. Habilitações académicas:

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Outra. Diga qual: _____

Parte II

Processo de Ensino/Aprendizagem

4. Em que medida considera importante a promoção da cultura local no processo de ensino/aprendizagem?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

5. Considera importante que a aula de Formação Cívica seja orientada de maneira a estabelecer laços/relações de proximidade entre a cultura dos pais e o processo de formação dos seus educandos?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

Parte III

A Escola e a Comunidade

6. Qual o grau de importância que atribui à promoção da interligação da escola e das tradições populares da comunidade envolvente?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

7. Como diretor de turma, apoia as atividades culturais e as tradições populares na sua direção de turma?

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

8. Na construção da Planificação Anual, considera atividades de complemento curricular relacionadas com aspetos de natureza cultural?

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

9. Considera que as escolas, nos seus planos e regulamentos, preveem o incentivo ao conhecimento do Património Cultural Imaterial?

	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Quase Sempre	Semp re
Plano Educativo de Escola (PEE)					
Plano Curricular de Escola (PCE)					
Plano Anual de Atividades (PAA)					
Plano Curricular de Turma (PCT)					
Regulamento Interno (RI)					

10. Indique quais das seguintes atividades foram concretizadas no presente ano lectivo:

- Convite de artesãos (tecedeiras, restauradores, latoeiros, ceramistas, etc)
- Convite de contadores de histórias
- Projetos de natureza etnográfica
- Visitas a museus da região
- Passeios pedestres
- Outra(s). Diga qual(ais): _____

11. Considera que, em contexto de conselho de turma, há orientações concretas de incentivo e promoção do saber popular?

Não há orientações	Há orientações, mas não são concretas	Há orientações concretas

12. Como diretor de turma, incentiva a participação dos pais em atividades de promoção dos valores culturais da região onde a escola se insere?

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Bem haja pela sua colaboração!

Anexo 7 – Lenda do Penedo do Perseguido

Lenda do Penedo do Perseguido

Junto da povoação de Orgens, subúrbios de Viseu, existe um enorme penedo, sobre que assenta pequena cruz de granito. O Conde D. Gomes, rico-homem, vivia no castelo senhorial, edificado naquela povoação, em companhia de uma irmã, jovem, bela e encantadora. Em certa ocasião e já noite, acertou de passar junto do castelo numerosa cavalgada, que vinha da montaria; e um dos cavaleiros do grupo, moço esforçado e donoso, preso dos encantos da grácil e venusta castelã, que furtivamente descobrira através das góticas janelas do vetusto alcáçar, deixou-se enamorar perdidamente por ela, e daí em diante procurou encontrá-la para, nos arrebatamentos da alma e dedilhando amorosamente a teorba delicada, lhe falar da sua paixão ardente. Numa noite — e já noite velha — esses ternos galanteios foram ouvidos pelo austero rico-homem que, mordido da raiva e vencido da indignação procedidas do orgulho ofendido, pulou de um salto para o terreiro e lhe disse:

— Que pretendeis vós, indigno vilão, da neta estremecida de Fafes Luz e filha cândida de Afonso

Mendo?

— Vilão eu? — lhe respondeu o ofendido — Eu, o nobilíssimo e muito esclarecido senhor do Viso? O que pretendo é levá-la à igreja, e santificar assim o nosso ardente amor.

— Nunca! retorquiu aquele — Antes a mão de fogo do infernal Belzebu!

O ginete arrancou velozmente, levando o cavaleiro atónito, e logo o penedo se abriu ruidosamente, dando saída ao próprio Satanás, que reclamou o cumprimento da promessa feita. O conde não lhe deu a irmã adorada; mas, por isso, todas as noites e sempre àquela hora, se escancarava o enorme megálito para deixar sair o deus infernal que, a vozes estridentes, pedia se cumprisse a palavra dada. O desgraçado D. Gomes, minado de susto, e perseguido dos fantasmas e duendes que de contínuo o salteavam, mandou colocar sobre o penedo terrível a cruz que ainda hoje lá se vê; e, desde então, nunca mais se tornou a ouvir alta noite a tremenda e horrísona voz do descarável Belzebu.

VASCONCELLOS, J. Leite de *Contos Populares e Lendas II* Coimbra, por ordem da universidade, 1966 , p.634-635\

Retirado de: <http://www.lendarium.org/narrative/o-penedo-do-perseguido/>

Consultado a 1 de Maio de 2013.

Anexo 8 – Lenda do Brasão de Viseu

Lenda do Brasão de Viseu

Diz a lenda que, muito antes de se ter constituído o reino de Portugal, havia em Viseu um rei chamado D. Ramiro II.

Um dia, este rei partiu em viagem para outras terras. Nessa viagem, conheceu Sara, irmã de Alboazar, rei do castelo de Gaia, por quem se apaixonou.

Quando voltou da viagem, a sua paixão por Sara era tão grande, que nunca mais se importou com a sua esposa D. Urraca. Perdido de amores, resolveu raptar Sara.

Entretanto, o irmão de Sara, ao saber do que aconteceu, ficou furioso e resolveu vingar-se. Então raptou D. Urraca e levou-a para o seu castelo.

D. Ramiro, ferido no seu orgulho, regressou à cidade de Viseu e aí escolheu alguns dos soldados mais valentes. Ao chegarem ao castelo de Gaia, os soldados esconderam-se num pinhal e o rei, disfarçando-se de peregrino, escondeu-se no castelo.

Como Alboazar tinha ido à caça, o peregrino encontrou o caminho livre e chegou facilmente junto da rainha D. Urraca, a sua verdadeira esposa. Ao vê-la, D. Ramiro despiu o disfarce e tentou abraçá-la. D. Urraca, como sabia que tinha sido traída pelo marido, afastou-o furiosa. Começaram a discutir. Nesse momento chegou Alboazar da caçada. Como D. Ramiro não podia fugir, D. Urraca, confusa, escondeu-o num armário; todavia, ao ver entrar Alboazar, resolveu vingar-se, abrindo as portas do armário.

D. Ramiro foi levado para ser executado.

Ao chegar ao lugar da execução, pediu que o deixassem despedir-se dos sons da sua buzina, antes de morrer.

Como o deixaram realizar o desejo, D. Ramiro pegou na buzina e tocou três vezes, com todas as suas forças. Era este o sinal que ele tinha combinado com os seus soldados para que estes, ao ouvi-lo, lhe acudissem imediatamente.

Assim, de repente, saindo do pinhal onde estavam escondidos, os soldados cercaram o castelo e incendiaram-no. Alboazar morreu às mãos dos soldados de D. Ramiro.

Esta lenda ficou lembrada para sempre na história de Viseu, representada no campo (centro) do Brasão da cidade.

Retirado de: <http://www.prof2000.pt/users/hjco/viseuweb/historia/pg000003.htm>

Consultado a 1 de Maio de 2013

Anexo 9 - Vocabulário e Expressões

VOCABULÁRIO

arretar – deter. Ex. «arretar a terra», «arretar o gado» (<arreptum). (Viseu, Castro Daire, Mangualde, etc.)

arrêto – muro de suporte à terra no cultivo. (Viseu, Castro Daire, Mangualde, etc.)

baciga – bacia (Viseu).

belanciga – melancia (Viseu).

cuntivo – cultivo, estrume. Ex. «deitar cuntivo no campo» (Chãs de Tavares, Mangualde; Viseu; Castro Daire).

Estrondo – grupo musical do tipo das “rusgas” minhotas e durienses, em terras de Viseu, nomeadamente na romaria da Senhora da Saúde. (Oliveira, 2000/1, p. 88)

fenta – feto das paredes e da humidade (Orgens, Viseu).

fento – feto do monte (Orgens, Viseu).

grônho – nome genuíno dos porcos. «Os gronhos[...]» (de grunhir). (Santos Evos, Viseu).

junqueiro – pezeiro de juncos (Orgens, Viseu; Rapa, Celorico da Beira).

morangueiro – Chamam assim ao morangueiro propriamente dito e também ao medronheiro (Viseu).

regateira – rêgo (Viseu).

EXPRESSÕES

Luís ou Luisinho – Nome porque é designado o sol em Viseu e outros pontos da Beira Alta. Em Mondim da Beira, Guimarães e na Guarda era chamado de Manuel ou Manel. (Vasconcelos, 1882, p. 7)

In Leite de Vasconcelos, tradições populares de Portugal, 1882.