

A Participação Cultural e o
Desenvolvimento Pessoal e Social -
estudo de caso com alunos do
3º ciclo do Ensino Básico

Marília Parreira da Cruz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

2019-2021

| | ' | | ' |

A Participação Cultural e o
Desenvolvimento Pessoal e Social -
estudo de caso com alunos do
3º ciclo do Ensino Básico

Marília Parreira da Cruz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Sob Orientação de: Professora Doutora Cristina Barroso Cruz

2019-2021

| | ' ' | | ' ' |

Ao Figo

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Cristina Barroso Cruz, por toda a tolerância, paciência, persistência, chamadas de atenção, companheirismo e, acima de tudo, por me ensinar que o trabalho dignifica o Homem, dando-lhe confiança e coragem para processar a sua jornada, mesmo perante todas as adversidades.

À minha faculdade, Escola Superior de Educação de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa) e a todos os Professores que acompanharam o meu percurso durante os ciclos de Mestrado, em especial, às Professoras Joana Campos e M^a João Hortas, sempre disponíveis para incentivar as ideias e motivações dos alunos.

Aos meus colegas de curso, por permitirem um espaço de aprendizagem, debate e solidariedade, rico e inspirador.

Aos docentes da Escola Secundária D. Manuel Martins, em Setúbal, e à sua Diretora, Professora Clemência Funenga, pela disponibilidade e compreensão.

À minha mãe, por todo o apoio e, principalmente, por me recordar que a desistência dos nossos sonhos não deve ser nunca um ponto a concretizar.

Ao meu pai, por ser atencioso e estar sempre, mesmo que distante, presente.

Às memórias do Joaquim, do Figo e da Miga, almas generosas e lutadoras que guardo permanentemente no coração, na vida e no pensamento.

Aos meus irmãos, Micael, Lígia, Anselmo e Gisela, por serem um ponto de abrigo ao qual vale sempre a pena regressar.

À minha restante família, em especial aos meus primos Diogo e Miguel, pela sua generosidade nos apoios tecnológicos que este trabalho exigiu.

Aos meus amigos, que, pelos seus feitos e palavras, me escutam, fortalecem e condenam com amor.

Ao Agosto e à Giesta, os meus dois gatos, que iluminam com principal brilho os meus dias.

RESUMO*

A Participação Cultural (PC) pode contribuir para o Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), principalmente num sistema democrático que anuncia defender os direitos às liberdades de expressão, fruição e criação, bem como a intervenção cívica.

Crendo nesta perspetiva, o presente estudo foca-se na Adolescência, etapa da vida que, caracterizada pela procura identitária e pela transição para a idade adulta, inspira um espírito crítico e reflexivo, e na dimensão autárquica, mais capacitada para o exercício da cidadania. Assim, pretende investigar qual a relação dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico com a oferta cultural do Município, procurando reconhecer a importância atribuída pelos mesmos à participação em atividades e projetos para o DPS e convocando a sua sugestão de novas práticas municipais.

Para o efeito, optou-se pelo modelo do Estudo de Caso e pela aplicação de um inquérito por questionário, tendo sido selecionadas, por conveniência, todas as turmas do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade da Escola Secundária D. Manuel Martins (ESDMM), em Setúbal, num total de 384 alunos, sendo, porém, a amostra obtida de 114 respostas.

O estudo associa-se a teorias que preconizam o papel de relevância da Cultura na existência individual e coletiva. No entanto, os resultados, ainda que revelando um reconhecimento generalizado dos benefícios da PC para o DPS, indicam, igualmente, uma desinformação e desinteresse sobre os recursos municipais existentes. Esta constatação sugere um debate sobre os fatores que podem justificar estas opiniões e gerar, consequentemente, a perda da Cidadania.

Palavras-chave: Participação Cultural; Cidadania; Oferta Municipal; Desenvolvimento Pessoal e Social; Adolescência.

ABSTRACT*

The Cultural Participation (PC) can contribute towards Personal and Social Development (DPS), especially in a democratic system that promulgates the rights to liberty of expression, fruition and creation, as well as civic intervention.

Believing in this perspective, this study has a focus on Adolescence, a stage in life which, characterized by the search for identity and the transition into adult life, inspires a critic and reflexive spirit, and that in the autarchy dimension is more capacitated for its citizenship exercises. Therefore, the study pretends to investigate what is the relationship between the 3rd cycle of Basic Education and the cultural offer from the County, searching to acknowledge the importance assigned by the same to the participation in projects and activities for the DPS, in a way to call upon a suggestion of new county practices.

To do this, the Case Study model was chosen, in which a survey by questionnaire was applied, having been chosen, by convenience, every class from the 7th, 8th and 9th grade of schooling of the Secondary School D. Manuel Martins (ESDMM), in Setúbal, having a total of 384 students, however the obtained sample is of 114 answers.

The study associates itself to theories that advocate the relevant role of Culture in individual and collective existence. However, the results, while still revealing a general knowledge of the benefits of the CP to the PSD, indicate, equally, a disinformation and disinterest regarding the present county's resources. These findings imply the need for a debate about the factors which can justify these opinions, and create, consequentially, the loss of Citizenship.

Keywords: Cultural Participation; Citizenship; County Offer; Social and Personal Development; Adolescence.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. A Participação Cultural em Portugal	6
2.1.1. As políticas culturais portuguesas do século XIII até ao 25 de abril de 1974	7
2.1.2. A Democracia e os direitos constitucionais	13
2.1.2.1. Democratização e democracia culturais	15
2.1.2.2. A Política Autárquica	18
2.2. Desenvolvimento Pessoal e Social	21
2.2.1. A Adolescência e a Autonomia	24
2.2.2. As potencialidades das manifestações culturais para o desenvolvimento juvenil	27
2.2.2.1. Práticas Artísticas.....	28
2.2.2.2. Espaços e eventos de fruição cultural	34
2.2.2.3. Desporto.....	36
3. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	38
3.1. Questões orientadoras, objetivos e Problemática do estudo.....	39
3.2. Opções metodológicas: o Estudo de Caso.....	40
3.3. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados	42
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
5.1. Reflexão sobre as respostas do inquérito por questionário.....	71
5.1.1. A incoerência das respostas.....	84
5.1.2. O desinteresse dos alunos	85
5.1.3. O reconhecimento dos alunos da PC para o DPS	90

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	105
Anexo A - Inquérito por questionário	106
Anexo B - Autorização da DGE para aplicação do inquérito por questionário.....	114
Anexo C - Pedido de autorização enviado aos Encarregados de Educação para preenchimento do inquérito por questionário e aprovado pela DGE	116
Anexo D - Categorização das respostas da pergunta 4.1.....	118
Anexo E - Categorização das respostas da pergunta 6.1.	129

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Idade dos alunos participantes	46
Figura 2 - Género dos alunos participantes	47
Figura 3 - Todas as nacionalidades dos alunos participantes	48
Figura 4 - Nacionalidades estrangeiras dos alunos participantes	48
Figura 5 - Ano de escolaridade dos alunos participantes	49
Figura 6 - Resposta à pergunta “1. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres”	50
Figura 7 - Atividades artísticas e desportos praticados por alunos participantes fora da escola	51
Figura 8 - Participação em espaços e eventos culturais por alunos participantes	52
Figura 9 - Os fatores de maior relevância para o desenvolvimento pessoal	56
Figura 10 - Impacto da Participação Cultural no desenvolvimento social/comunitário	56
Figura 11 - Relevância/ Irrelevância das atividades culturais na vida pessoal	59
Figura 12 - Suficiência/ Insuficiência da oferta cultural do Município	64
Figura 13 – Avaliação da necessidade de mais projetos e atividades culturais ao Município	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Quadro-síntese da categorização das respostas da pergunta 4.1.</i>	54
Tabela 2 - <i>Quadro-síntese da categorização das respostas da pergunta 6.1.</i>	58
Tabela 3 - <i>Categorização das respostas da pergunta 8.1.</i>	60
Tabela 4 - <i>Categorização das respostas da pergunta 10.1.</i>	67

LISTA DE ABREVIATURAS

CD	Cidadania e Desenvolvimento
CDS	Centro Democrático Social
CEE	Comunidade Económica Europeia
CMS	Câmara Municipal de Setúbal
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGE	Direção-Geral de Educação
DGS	Direção Geral de Segurança
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Educação para a Cidadania
ESDMM	Escola Secundária D. Manuel Martins
MDP/ CDE	Movimento Democrático Português/ Comissão Democrática Eleitoral
MFA	Movimento das Forças Armadas
PC	Participação Cultural
PCP	Partido Comunista Português
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPD	Partido Popular Democrático
PS	Partido Socialista
SPN	Secretariado da Propaganda Nacional
UDP	União Democrática Popular
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A presente dissertação, intitulada “A Participação Cultural e o Desenvolvimento Pessoal e Social- estudo de caso com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico”, insere-se no âmbito do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELX- IPL).

Referente a tudo o que é produzido pelo Homem/ Humanidade, na sua totalidade (Santos, 1983), a Cultura constitui todo um conjunto de normas, hábitos, comportamentos, valores e práticas que caracterizam um determinado grupo social. É, assim também, um organismo vivo, suscetível a mudanças, tanto a nível pessoal, como em termos coletivos. As manifestações culturais, as práticas artísticas e as modalidades desportivas, assim como espaços e eventos, assumem feições promotoras da concretização dessas transformações, incentivando a participação, fomentando a Cidadania e contribuindo para o Bem-Estar.

A Democracia, regime político que advoga um exercício das múltiplas liberdades, defende igualmente esta perspetiva, que reforça através de políticas de democratização e democracia culturais. A uma escala mais pequena, é ao nível municipal que o exercício da cidadania, que inclui a participação cultural (PC), deve ser proporcionado e operacionalizado, procurando dar resposta às necessidades dos territórios e estimulando os cidadãos a participarem ativamente na vida cultural. Apesar de ser um objetivo dos Estados democráticos, e em particular do Estado Português, garantir as condições para a PC, tal como está preconizado na Constituição (1976), sabe-se que o envolvimento dos portugueses na vida cultural é pouco significativo.

A construção de um cidadão ativo e participativo deve ter origem desde cedo, sendo o período da adolescência fulcral para a construção de uma consciência do “eu” e do seu papel (direitos, deveres e desenvolvimento social e pessoal) na sociedade. A adolescência assume-se, assim, como uma fase de desenvolvimento em que o indivíduo reforça a sua procura identitária, a Autonomia e o encontro de novos ou outros caminhos. Muitas vezes, inclusivamente, esta fase de descoberta coincide com um período de escolha nos percursos escolares, implicando, por exemplo, a opção de qual o curso do ensino secundário a seguir. O adolescente, reunindo as competências para pensar mais livre e conscientemente, possui sentido crítico, podendo questionar com mais robustez os

diversos temas e áreas da Vida e propor possíveis alterações para a sua melhoria. Importa, por isso, perceber se é neste período crítico do desenvolvimento que se começa a estabelecer uma aproximação entre o indivíduo e a PC, reconhecida, então, como forma promota do Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS).

Deste modo, os objetivos desta investigação são: (i) “Caraterizar a relação dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Secundária do Concelho de Setúbal, com a oferta cultural do Município”; (ii) “Perceber de que forma estes estudantes entendem o papel da participação cultural como agente de promoção do seu desenvolvimento pessoal e social”; (iii) “Identificar propostas dos estudantes conducentes à participação em atividades e projetos culturais municipais”. É formulada, por conseguinte, a seguinte problemática: “De que forma os estudantes em análise se relacionam com a oferta cultural do Município, reconhecendo a importância da participação em atividades e projetos para o seu desenvolvimento pessoal e social e propondo a criação de novas práticas?”.

Os fatores que motivaram a elaboração deste estudo resumem-se à consideração do valor da Cultura e dos seus benefícios para o mundo e para a qualidade de vida dos cidadãos, por poder contemplar preocupações éticas, sociais, políticas, económicas e cívicas e a necessidade de garantir a saúde física e psicológica dos indivíduos. Perante uma sociedade crescentemente tecnológica, emerge compreender de que forma a cultura local é experienciada, em particular nas vivências pessoais e sociais, procurando compreender de que modo os movimentos globalizantes condicionam a possibilidade de expressão ou PC, reduzindo a diversidade de manifestações culturais. De modo semelhante, esta dissertação ressurgiu do desejo de interpretar se as práticas culturais são reconhecidas consoante todas as suas potencialidades, pela persistência e defesa da ideia de que pela Cultura a sociedade pode verdadeiramente evoluir positivamente a todos os níveis.

Este documento é composto pelos seguintes elementos: Enquadramento Teórico, no qual há uma exposição da informação bibliográfica reunida para facultar dados esclarecedores do contexto da temática do estudo (Moital, 2012), abrangendo uma pesquisa sobre a PC em Portugal (situação do país do ponto de vista político-cultural antes

do 25 de abril de 1974 e, posteriormente, já sob o regime democrático, novos direitos constitucionais, políticas de democratização e direitos constitucionais e de reforço da administração autárquica) e sobre o DPS (reflexão sobre a adolescência e a autonomia e as potencialidades das manifestações culturais, designadamente das práticas artísticas, dos espaços e eventos de fruição cultural e do Desporto); Metodologia, que identifica as etapas e recursos necessários para procurar responder à hipótese de estudo do presente trabalho (Marconi e Lakatos, 2003), pelo delienamento da articulação de técnicas, no intuito de se desenvolver o processo da verificação empírica (Pardal & Correia, 1995) (explicação das questões orientadoras, objetivos e Problemática do estudo, definição de “estudo de caso”, apresentação da amostra do estudo, do instrumento da recolha de dados- o inquérito por questionário- e dos procedimentos utilizados para a sua recolha); Apresentação dos Resultados, momento de partilha das informações obtidas (Leite, 2008); Discussão dos Resultados, fase de comparação com as noções contidas no Enquadramento Teórico com os dados obtidos e análise personalizada da investigadora; Considerações Finais, em que são anunciadas as principais conclusões e hipóteses da investigação, para a abertura a um processo contínuo, que pode inspirar o trabalho de outros investigadores e/ou profissionais (Nascimento, 1998); Referências, que permite uma transcrição inequívoca dos detalhes dos documentos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | ' ' |

2.1. A Participação Cultural em Portugal

Numa perspetiva totalizante, o termo “cultura” diz respeito à forma como os indivíduos se expressam e interpretam o que os identifica e rodeia, contemplando os princípios e normas sociais adotados, o pensamento pessoal e coletivo e as atividades e projetos que integram a comunidade. Por outras palavras:

os valores, as crenças, as convicções, as línguas, os saberes e artes, as tradições, as instituições e os modos de vida através dos quais uma pessoa ou grupo exprime a sua humanidade e o significado que atribui à sua existência e ao seu desenvolvimento. (Declaração de Friburgo sobre Direitos Humanos, 2007, p. 3)

Na ótica de que a cultura é “tudo o que permite o indivíduo situar-se em relação ao mundo” (Marques, 1995, p. 13), as linguagens que a constituem são diversificadas, encontram-se aptas à mudança, podem multiplicar-se e destinam-se a variados propósitos. As manifestações culturais de destaque, pela sua frequência mais assídua no contexto comunitário e, conseqüentemente, pela proximidade mais visível com os cidadãos, são, entre outras: as práticas artísticas (teatro, música, dança, pintura, escultura, literatura, cinema, fotografia); espaços e eventos de fruição (bibliotecas públicas, museus, festivais, feiras); o desporto.

Por sua vez, a participação, analisada por Bordenave (1983) como um acontecimento genuíno, fruto dum inconsciente desejo humano, representa o impulso de integrar ativamente a sociedade. Assumindo diferentes formas e feições, apresenta como componentes essenciais a ação, os cidadãos e a política (Brady, 1999). Deste modo, traduz uma intervenção viável nas diversas dinâmicas sociais, permitindo, como refere Williams (1989), um desenvolvimento e uma atividade intelectuais e um exercício crítico da cidadania.

Assim, PC corresponde à presença e expressão particularizada dos indivíduos através da sua integração nos núcleos respeitantes às manifestações culturais (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição, modalidades desportivas). Com vista a perceber

o grau de importância atribuída à PC enquanto elemento imprescindível para a construção e transformação da identidade pessoal e coletiva em Portugal, importa conhecer os principais marcos históricos e ideológicos que a condicionaram (e condicionam), percebendo a evolução em termos da liberdade de pensamento e criação dos cidadãos e explicando o contexto democrático atual, repercussão dos apelos por um mundo mais rico, tolerante e diversificado.

2.1.1. As políticas culturais portuguesas do século XIII até ao 25 de abril de 1974

A construção de estratégias de afirmação cultural a partir do poder governativo não é recente. De facto, são vários os exemplos que se encontram ao longo da História de Portugal que revelam um interesse pelo papel da Cultura na sociedade. De seguida, apresentam-se alguns exemplos de como a manipulação, o acesso e a produção cultural foram sendo usadas como forma de reivindicar o poder pondo-o ao serviço ora do povo ora dos interesses políticos e económicos.

Com um reinado de 46 anos, D. Dinis, o «Rei-Trovador», pareceu contradizer alguns líderes que viriam a limitar o papel das Artes. Para além da fundação da universidade portuguesa, em 1290, e da promoção da língua nacional, através da tradução para a mesma de obras estrangeiras de grande notabilidade, foi ele mesmo um poeta destacado da literatura galego-portuguesa (Júdice, 1998; Manso, 2013). Porém, o exercício político dos diferentes soberanos varia consoante os seus valores e princípios, que, particularizando determinadas exigências, alteram as feições do Poder, implementando, por vezes, medidas que não priorizam o bem-estar e o justo funcionamento da sociedade. A partir do século XIV, mais concretamente desde o governo do monarca D. Afonso IV,

a imposição da censura e o exercício das práticas censórias (...) foi (...) um factor fortemente constrangedor da cultura e do conhecimento em Portugal ao longo de toda a sua história (...), tendo tido, naturalmente, como veremos, efeitos óbvios

no âmbito da experiência de cidadania, na emancipação de um povo e na formação de uma opinião pública. (Cádima, 2013, p. 102).

A Contra-Reforma, surgida em 1536, durante o período governativo de D. João III, foi um movimento repressivo contra as ideias protestantes (Silva, 2014), que conduziu à instauração do Santo Ofício, tribunal inquisidor, que “visava a exclusão da leitura e da circulação daquelas obras que se consideravam perigosas para a ortodoxia e para a unidade ideológica do país” (Rodrigues, 1981, p. 166). A supremacia de determinadas expressões artísticas em detrimento de outras representou um fator presente do período contrarreformista. D. João IV, temente e devoto a Deus, sobrevalorizou a área da música religiosa, negligenciando setores como o teatro (Centeno, 2012).

Foi através da influência do Iluminismo, com fundamentos como a crítica universal, a racionalidade e a procura da felicidade (Paul Hazard, 1989), que a igualdade cultural se foi irradiando. Nos países com menor repercussão do pensamento moderno, como a Itália, Espanha e Portugal, esta corrente filosófica viu-se obrigada a pactuar com o catolicismo (Moncada, 1949). D. João V promoveu, de forma equitativa, os núcleos do Teatro e da Música, ainda que lhes concedendo a exclusividade de um cariz religioso, e aceitou a participação teatral sem discriminação de género, através da possibilidade das mulheres poderem ser atrizes e espetadoras.

No reinado de D. José I, o teatro instituiu-se como um lugar de sociabilidade (Centeno, 2012), capaz de motivar novos caminhos e gerar intensamente a flexibilidade do público. Contudo, com D. Maria I, surgiram o Teatro de São Carlos (1793), em Lisboa, destinado à família real, e, no Porto, o Real Teatro de São João (1798), atualmente Teatro Nacional São João (TNSJ), espaços que mantinham uma visão elitista e conservadora.

Em oposição a esta realidade desigual e discriminatória, a Revolução Liberal de 1820 caracterizou-se por ser “anti-colonial (no duplo aspecto: contra a situação colonial em relação ao Brasil e contra a dependência de Inglaterra)”, “(...) antifeudal (no que respeita à libertação do mundo rural)” e “(...) democrática (pela afirmação dos direitos dos cidadãos e de um conceito democrático de soberania nacional)” (Santos, 1988, p. 21). Ao aspirar a uma ideologia acordada na autonomia de gestão territorial e na escuta mais

ativa dos indivíduos, este movimento despertou a consciência de que “a fruição colectiva de uma expressão artística fosse tomada como forma de alcançar a ideia sublimada de uma nova sociedade” (Tengarrinha, 2006, p. 110).

Almeida Garrett (1821), crente de que a nação portuguesa “tinha todo o direito de abolir um tal governo, de clamar pela sua liberdade, e restaurá-la” (p. 48), honrando assim a atitude revolucionária de 1820, desenvolveu os projetos do Teatro Nacional, inaugurado como Teatro Nacional D. Maria II, aquando da comemoração do 21.º aniversário da Rainha, e a Academia das Belas Artes, tendo em vista assegurar em Portugal princípios iluministas e permitir o distanciamento da ostentação que até então se observava na esfera teatral.

Ainda no século XIX, a «Geração de 70», movimento académico de Coimbra, veiculou igualmente os ideais da época das Luzes. Reunindo nomes como Antero de Quental, Augusto Soromenho, Eça de Queirós, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Manuel de Arriaga, Batalha Reis e Guilherme de Azevedo, distinguiu-se por ambicionar um afastamento perante as formas tradicionalistas da sociedade (Mesquita, 2004).

Chegado da Alemanha, o Rei D. Fernando II, o «Rei-Artista», implementou, em Lisboa, projetos como o Museu de Arte Antiga e o Mosteiro dos Jerónimos. A prática teatral expandiu-se por outras cidades, procedendo-se à inauguração, em 1881, em Aveiro, do Teatro Aveirense, em parceria com a companhia do Teatro Nacional D. Maria II, e, em 1885, em Viana do Castelo, do Teatro Sá de Miranda. No ano de 1890, sob a égide de D. Carlos I, foi inaugurado, em Lisboa, o Coliseu dos Recreios, destinado à prática de atividades lúdicas e circo, bem como à ópera e a outros espetáculos musicais, a fim da concretização de uma função cultural recreativa. Com o feito da implantação da República e a chegada da democracia, a 5 de outubro de 1910, tornou-se possível a criação do Museu de Arte Contemporânea (1911), no âmbito das artes plásticas, o acesso autorizado a concertos públicos em Lisboa e no Porto e, a partir de 1920, no governo de Sidónio Pais, a adaptação ao perfil iluminista pelo Teatro de São Carlos (Centeno, 2012).

Exemplificando a potencialidade das Artes enquanto fator de desenvolvimento de um pensamento crítico, a receção da música e da ópera interligaram-se crescentemente com “os diferentes movimentos ideológico-culturais e (...) mais do que nunca com a

política” (Carvalho, 1999, p. 176). Por sua vez, no Desporto, o futebol era, após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a modalidade mais popular em Portugal, atraindo um elevado número de adeptos aos estádios, contribuindo para o crescimento da imprensa desportiva (Trindade, 2011) e evidenciando uma significativa adesão do público à PC.

“Momento-charneira do século XX literário e artístico português” que “(...) quis e veio pôr em causa a cultura instalada, academizada, deixou em gérmen o modernismo em Portugal e inspirou movimentos posteriores de renovação literária” (Carmo, 2016, p. 41), *Orpheu* é o nome de uma revista trimestral que só teve duas publicações (março e junho de 1915). À semelhança da «Geração de 70», foi obra de um conjunto de intelectuais e artistas, entre os quais se contam Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros e Santa-Rita Pintor, que partilharam a crença de uma revolução sociocultural e da atualização das correntes artísticas.

Por via da nomeação de António de Oliveira Salazar para a chefia do governo em fevereiro de 1932, Portugal seguiu um regime ditatorial, o Estado Novo (EN), que culminou com o 25 de abril de 1974. De extrema repressão, caracterizou-se por ser colonialista, sob o pretexto de que a solidariedade entre as províncias ultramarinas e a metrópole deveriam cooperar para resguardar a integridade da Nação (Diário do Governo, 1951), por impor a censura, por apresentar um único partido, a “União Nacional”, e por deter órgãos de controlo, de autonomia na concretização política do Estado ditatorial (Pimentel, 2004), como a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), criada em 1945 e, mais tarde, designada por Direção Geral de Segurança (DGS), o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), originado em 1933 e dirigido por António Ferro, e a Direção Geral da Cultura Popular e dos Espectáculos. Segundo este regime autoritário, “(...) a liberdade de criação artística não servia de justificação para os malefícios que dela poderiam advir para a sociedade, havendo necessidade de a limitar e orientar social e moralmente” (Santos, 1998, p. 62). Assim, denotou-se por um paradigma cultural conservador, nacionalista, antiliberal e contra o comunismo (idem), que, para Salazar (1935), não distingue, pelo furor de destruição, o bem e o mal, desconhecendo o que é justo e injusto.

De modo a estabelecer as linhas orientadoras do seu exercício político, o “ideário educativo” (Nóvoa, 1999, p. 595) do salazarismo inculca valores e tradições considerados irredutíveis. Grilo (1999) realça o enaltecimento de características como a anti-democracia, a fé em Deus, o casamento, o culto dos chefes, da humildade, da Pátria, dos Heróis e do regime, a exaltação da vida rural e os bons costumes. Negligenciando a liberdade de ação dos cidadãos, o governo não nutria interesse por uma prática formativa mais abundante, verificando-se a perpetuação de “um ensino artístico inapropriado, (...) antiquado na sua metodologia, uma bibliografia medíocre e diminuta, (...) museus ancilosos e sem verba...” (França, 1972, p. 59).

O cinema destacou-se pela comunicação dos princípios imbuídos pelo regime, emitindo, como descreve Fernando Rosas (1994), uma pedagogia repressiva e impositiva. Ação racional e previamente ponderada (Campos, 1994), a propaganda política do EN procurou, essencialmente, garantir a solidez do Poder, a restrição do acesso a diferentes modelos culturais e a manipulação ideológica do público. Na busca por unificar as opiniões, crenças e sentimentos da população, o recurso ao meio cinematográfico priorizou a defesa dos pensamentos políticos do governo. Como exemplo, assinalam-se os filmes respeitantes à glorificação do mundo rural, por via da reprodução de imagens em que os camponeses surgem sorridentes e com aspeto despreocupado, sendo partilhado uma ilusória alegria, em vez duma fiel representação da realidade, do esforço e cansaço físicos dos trabalhadores (Torgal, 2000).

Na ambiência repressiva do EN, iniciou-se, em 1952, um período de contestação artística em Portugal. No ano de 1956, foi aceite, em Lisboa, a Fundação Calouste Gulbenkian, encarregue do nascimento do mercado de obras artísticas e de prémios de história e de críticas de arte e declarada pelo Estado como uma instituição de utilidade pública geral, com autonomia consoante os critérios deste seu estatuto, mas com o compromisso da abstenção em matéria política (Perdigão, 1961). Prestando um forte contributo para a leitura pública em Portugal, a Fundação foi responsável, também, pelo aparecimento das Bibliotecas Itinerantes, enquanto se esperava a chegada das bibliotecas fixas, período desafiante, pelas dificuldades de introdução dessas primeiras unidades literárias nos meios com menor receptividade às atividades culturais (Santos, 1984).

Em 1968, Marcello Caetano substituiu António de Oliveira Salazar. Convicto de que a televisão “era o instrumento ideal para um governo se tornar popular” (Caetano, 1977, p. 472), o novo líder encarava este meio de propaganda precioso para a ação política, pelo que considerava necessário impedir a aproximação dos adversários da utilização desta via de comunicação (Caetano, 1970).

Nos últimos anos da década de 60 e no início da década de 70, um conjunto de cantores, no qual se incluíram Adriano Correia de Oliveira, José Afonso, José Letria, José Mário Branco e Sérgio Godinho, recorreram, semelhantemente, à sua produção artística para questionar a situação nacional. Pelo canto de intervenção, visto como “instrumento de mobilização e de consciencialização de largas camadas da população no combate à ditadura” (Letria, 1999, p. 5), pretendiam convocar a identificação dos portugueses com as letras e mensagens que divulgavam.

De facto, a música já havia provado que a PC poderia servir para exprimir a indignação perante os ultrajes sociais. O Fado, antes da queda da monarquia, centrava-se, segundo Pimentel (1989), em narrativas do quotidiano, refletindo sobre temáticas relacionadas com o amor, o ódio, a traição, o ciúme, o sofrimento, a desgraça ou, ainda, as míseras condições laborais. Por sua vez, o cante alentejano assumira a sua frequente preocupação social, ao denunciar as injustiças, as desigualdades e as condições precárias dos cidadãos (Raposo, 2014).

Foi pela transmissão das canções *E Depois do Adeus*, de Paulo de Carvalho, e *Grândola, Vila Morena*, de José Afonso, na rádio Renascença, que se iniciou o golpe militar do 25 de abril de 1974, levado a cabo pelo Movimento dos Capitães, constituído por membros do Movimento das Forças Armadas (MFA) adversos ao regime marcelista. Na rua, o povo celebrava o começo do período democrático em Portugal, derrubando uma ditadura de mais de quatro décadas, enquanto Marcello Caetano e os restantes membros do Antigo Regime eram despostos do governo.

Torna-se assim claro que, durante grande parte da História de Portugal, existiram um conjunto de oscilações relativamente ao papel da cultura na sociedade. A falta de uma relação entre a sociedade alargada e a cultura, reforçada pelas práticas censórias da primeira metade do século XX, poderão ser entendidas como mecanismos de promoção

de um afastamento e menorização da cultura como elemento fundamental para o desenvolvimento individual e social.

2.1.2. A Democracia e os direitos constitucionais

As lutas travadas no sentido de obter os direitos a que os cidadãos apelavam implicaram, como acima descrito, um leque de tentativas, obstáculos e longas, mas ativas, esperas. Depois de colocados em questão governos, leis e feições culturais, Portugal alcançou um regime democrático, iniciado após a Revolução de 1974 e que atualmente vigora.

A Democracia, possibilitando múltiplas formas de liberdade (política, social, económica, cultural, religiosa, de pensamento, de expressão, entre outras) e sendo um “processo em constante redefinição” (Pinto, Sousa & Magalhães, 2013, p. 22), caracteriza-se por poder ser analisada, abordada e modificada segundo visões díspares e distingue-se, como referem Diamond e Morlino (2005), por uma configuração elástica, isto é, uma capacidade de adequação que facilita a sua adaptação a novas situações.

Da mesma forma, e como destaca Alain Touraine (1994), o modelo democrático direciona-se para o cumprimento dos direitos fundamentais e para um sentimento de cidadania, preconizando a relevância do estabelecimento da relação estatal com a sociedade civil, com o intuito fulcral de desencadear a ação dos indivíduos na vida coletiva. Assim, as mudanças sociais ocorridas durante um regime democrático advêm e dependem, essencialmente, da participação e voz ativa dos cidadãos, quer pela sua importância nas decisões nacionais, por exemplo, através do sufrágio universal e direto, forma de reflexão da soberania popular (Canotilho & Moreira, 2007), quer pelo seu direito de intervenção e criação individuais, que podem suscitar e produzir novas escolhas para a vivência em sociedade.

Após a queda do regime ditatorial do EN, em que, contrariamente, se verificava uma forte centralização do poder estatal, Portugal atravessou um período de grande instabilidade política, durante o qual foram incrementados seis governos provisórios

consecutivos. Numa época de transição, vislumbrou-se a Democracia e as suas conceções, baseadas, segundo narra Serralves (2015), nas organizações populares e na mobilização de massas. A acrescentar à introdução no país do valor do direito participativo, deu-se de imediato a abolição da censura e do exame prévio e, por oposição, a criação de novos serviços públicos e o desenvolvimento do sistema de segurança e proteção social (Costa et al., 2011).

Aprovada em 2 de abril de 1976, a Constituição da República Portuguesa (CRP) espelhou a estrutura e a organização do regime português que procurava instalar-se com afinco, compilando os direitos, deveres e leis contemplados pela sua ideologia. Resultado do compromisso e consenso entre os principais partidos políticos, portadores de diferentes crenças, assinala, como refere Fonseca (2016), o fim dum processo transitório para a democracia.

Leite (1999) anuncia e caracteriza aquelas que considera as principais influências deste documento constitucional, de forma a compreender a sua origem e os conteúdos da sua redação: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada, em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que apresenta os direitos universais; o Programa para a Democratização da República, de 1961, que, posteriormente proibido pelo Governo, anunciou medidas como o pluralismo partidário, a reabilitação municipal, a segurança social e os direitos à educação e à saúde; o Programa do Movimento das Forças Armadas, texto divulgado a 25 de abril de 1974 e de natureza jurídica; a Lei Eleitoral para a Assembleia Constituinte (Dec. Lei n.º 621-C/74 de 15/11), sobre o direito de participação política popular; a II Plataforma de Acordo Constitucional entre o MFA e os Partidos Políticos, assinada pelos representantes dos mesmos (Partido Socialista [PS], Partido Popular Democrático [PPD], Partido Comunista Português [PCP], Centro Democrático Social [CDS], União Democrática Popular [UDP] e Movimento Democrático Português/ Comissão Democrática Eleitoral [MDP/CDE]), preconizando o exercício articulado entre os órgãos de poder.

De facto, a CRP contempla a aceitação dos direitos humanos, a validação do voto popular e a defesa da tomada de decisões políticas através da partilha de opiniões partidárias, não sendo, por isso, os seus “limites (...) impeditivos (...) do pluralismo de

visões e de orientações na ação governativa” (Rodrigues & Silva, 2016, p. 22). Acima de tudo, reflete a urgente preocupação de cumprir formulações políticas, económicas, sociais, culturais e jurídicas, numa rutura com o passado ditatorial.

Sendo a democracia uma adaptação constante às mutações que possam decorrer da vida em sociedade, está implicada a revisão constitucional como fator legislativo essencial. Reflexo do movimento e da vivacidade (Loewenstein, 1976), foi aplicada sete vezes em Portugal (1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005), com um “objetivo de autorregeneração e de autoconservação, ou seja, de eliminação das normas que perderam justificação (...), de introdução de elementos novos (...) ou, ainda, por vezes, de consagração no texto constitucional de normas preexistentes” (Correia, 2016, p. 14).

Para refletir sobre a PC no estado democrático, torna-se inevitável recorrer à CRP, que, mobilizando a ordem da comunidade, aborda a cidadania, as vivências do indivíduo, a coletividade e as restantes dinâmicas que enquadram a vida em sociedade. Ao presente estudo interessa, particularmente, identificar as mudanças culturais surgidas a partir da «Revolução dos Cravos», conhecendo o poder local das autarquias, de gestão autónoma, e entendendo a democracia como uma frequente hipótese de participação cívica.

2.1.2.1. Democratização e democracia culturais

Quando prestamos atenção ao nosso dia-a-dia, depressa entendemos que grande parte das nossas decisões e ações estão a cargo da nossa escolha pessoal. Porém, deparamo-nos, igualmente, com exigências e funções que, por respeito aos nossos pares e ao contexto em que estamos inseridos, assumimos.

A integração na sociedade com a presença dum sentido crítico reflete a cidadania, que “consiste na pertença juridicamente reconhecida a uma comunidade política e (...) confere direitos, liberdades e garantias e tem deveres estipulados e responsabilidades cívicas” (Soares & Maia, 2004, p. 1). Abrangendo os direitos e deveres dos cidadãos, implica um exercício altruísta e solidário, que deve ser tomado em conta por parte de

todos os elementos duma coletividade, de forma a garantir a justiça das relações interpessoais e territoriais e o funcionamento da ordem social.

Neste sentido, a participação cívica pode espelhar-se de múltiplas formas. Do ponto de vista político, o voto simboliza a sua expressão mais vincada, um contributo significativo para o desenvolvimento do país, que passa a conhecer com maior garantia a vontade e sugestões da população, e será, por ventura, este o ato de cidadania que mais se associa ao poder que os cidadãos têm para afirmar as suas vontades.

Também a Cultura, “enquanto dimensão da política pública, deve então ser entendida como capacidade ativa de cidadania, ou seja, como conjunto de ferramentas simbólicas e conceptuais que os membros de uma comunidade necessitam para elaborar novas estratégias de vida coletiva” (Matoso, 2018, p. 23).

A Constituição de 1976 contempla princípios que identificam a relevância da PC. Primeiramente, aponta para o direito universal da livre expressão do pensamento “pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informado, sem impedimentos nem discriminações” (Artigo 37.º, a) 1), apelando ao acesso à informação sem implicação censória. De seguida, refere ser “livre a criação intelectual, artística e científica (...) o direito à invenção, produção e divulgação da obra científica, literária ou artística, incluindo a protecção legal dos direitos de autor” (Artigo 42.º, aa) 1 e 2). Depois, advoga as experiências da educação e da cultura sem quaisquer imposições estatais de “directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Artigo 43.º, a) 2). Destaca, ainda, o incentivo ao “acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural”, a correção das “assimetrias existentes no país em tal domínio”, o apoio às “iniciativas que estimulem a criação individual e colectiva, nas suas múltiplas formas e expressões, e uma maior circulação das obras e dos bens culturais de qualidade” (Artigo 78.º, a) 2).

Por entre os direitos constitucionais da democracia portuguesa, é referido o conceito de “democratização da cultura”:

acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as

colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais. (Artigo 73.º, a) 3)

Segundo Gomes e Lourenço (2009), o seu intuito manifesta-se “no aumento e descentralização da oferta do número e perfil social dos praticantes” e “é-lhe atribuída uma crescente visibilidade, ancorada em estratégias de alargamento e de criação de novos públicos para a cultura” (p.11). Processo de abertura a oportunidades de intervenção participativa dos indivíduos e comunidades, ilustra a adesão às ofertas locais e a aceitação de práticas e vocabulários concetuais múltiplos, equivalendo à partilha globalizante de diversos recursos de fruição cultural.

Outro termo utilizado para entender a PC é o da “democracia cultural”. Contra a hierarquização e “renegando critérios absolutistas e essencialistas de gosto” (Lopes, 2007, p. 103), vislumbra a concretização de uma prática vasta e abrangente, conferindo aos cidadãos, como apontado por Urfalino (2015), a hipótese e a competência de formular e implementar a política cultural, tornando-os agentes de produção e não os limitando em exclusivo aos recursos locais a que têm acesso. Martins (2005), nesta ótica, explica que as decisões tomadas pelo Estado devem respeitar o pluralismo cultural e a liberdade artística da sociedade civil e elaborar práticas que obedeçam aos interesses da população.

Portanto, democratizar a cultura, que “assume um lugar destacado no delineamento das políticas públicas desde a instauração do regime democrático em Portugal” (Gomes & Lourenço, 2009, p. 25), manifesta-se através de distintas formas de participação: por uma via, pela criação, descentralizada, de equipamentos e pela adesão aos espaços de fruição cultural existentes nos territórios; por outra via, pela noção de que cada indivíduo se dota de uma voz que pode ser escutada e expandida livremente. Por ambos os caminhos, a atual PC cruza-se com a cidadania, porque dela se originou (visto que a democracia e os seus princípios são consequência de uma ação política e cívica, a Revolução de 1974) e por ela se pode difundir (já que a participação é, por si só, um direito e uma prática de interesse de intervenção cívica e ativa na sociedade).

2.1.2.2. A Política Autárquica

Desde logo, a Constituição de 1976 perspetivou políticas locais, para “estimular uma cidadania territorial indispensável (...) ao correto ordenamento do território” (Canotilho & Moreira, 2007, pp. 839-40). Definindo as autarquias como “pessoas colectivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas” (Artigo 235.º, a) 2), admitiu a sua autonomia, designadamente patrimonial e financeira, mediante a legislação ditada pelo princípio de descentralização administrativa. Por conseguinte, a 12 de dezembro de 1976, tiveram lugar as primeiras eleições autárquicas.

Aprovada pelo Conselho da Europa a 15 de outubro de 1985, a Carta Europeia de Autonomia Local, permitiu a reafirmação da democraticidade do poder local, através do reforço dos direitos das autarquias “regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respectivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos” (Artigo 3º, Ponto 1) e deterem a “completa liberdade de iniciativa relativamente a qualquer questão que não seja excluída da sua competência ou atribuída a uma outra autoridade” (Artigo 4º, Ponto 2).

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, “rapidamente a população começou a ser mais exigente (...)” (Saraiva, 2014, p.18). Desta forma, a organização dos municípios passou a ser constituída por um órgão deliberativo – a Assembleia Municipal, um órgão executivo – a Câmara Municipal, eleitos por sufrágio direto e universal, e por um consultivo – o Conselho Municipal, composto por um representante de cada instituição profissional e social da autarquia e extinto aquando da revisão constitucional de 1989 (Montalvo, 2003).

Mozzicafreddo et al. (1991) considera que as políticas locais identificam “um processo histórico de transformação das relações sociais e de reordenação territorial” (pp. 15-16). Assim, dependem duma atualização assente nas necessidades a que a população apela. “Identificar os grupos humanos envolvidos, identificar o(s) seu(s) território(s) e escutar os seus interesses é a base de um qualquer ordenamento eficiente, também no plano cultural” (Oosterbeek, 2007, p. 36), bem como “fazer participar a população, de

uma maneira ou de outra, nas tomadas de decisão dos diferentes dirigentes locais” (Huron & Spindler, 1998, p. 7).

Pinhal (2013) argumenta que “a ação dos autarcas pode fazer toda a diferença e são eles que estão em posição de fazer evoluir a democracia ao nível local” (p. 144). Na sua opinião, há autarcas que governam os municípios confinados nos seus gabinetes e com os seus assessores e existem, por outro lado, líderes que nutrem a preocupação de manter uma relação e comunicação de proximidade para com os munícipes, sendo num lugar de menor dimensão que se podem desenrolar mudanças, que, numa área mais ampla, como o espaço nacional, não seriam possíveis.

Embora aptas para desenvolver ideias autênticas e da sua exclusiva autoria, Silva (2007) refere que as câmaras municipais revelam ser “mais receptoras do que produtoras de política cultural” (p. 14), através da adesão a programas de enquadramento nacional, que dependem da partilha de custos e da gestão de equipamentos entre os poderes central e local. Entre 1999 e 2002, por exemplo, dezenas de localidades aderiram ao Programa de Difusão das Artes do Espectáculo, do Ministério da Cultura. Da mesma forma, e como Brandão (2007) relembra, o lançamento, em 1999, da Rede Nacional de Teatros e Cineteatro e da Rede Municipal de Espaços Culturais, permitiu a partilha universal de dinâmicas culturais, designadamente no âmbito das áreas do teatro, da dança, da música, da performance e das artes plásticas,

Atitude moderna e cosmopolita, colocando-nos assim a par de actualidade da criação contemporânea e fazendo parte do circuito nacional e internacional, permitindo aos públicos acompanhar os mais variados percursos criativos, nacionais e estrangeiros, com acesso ao que de mais pertinente existe. (p. 104)

Visto que o sucesso da atividade cultural dos municípios assenta, essencialmente, na adesão da comunidade aos projetos e práticas que são desenvolvidos, “os espaços culturais devem ser vividos e incorporados na experiência da população local como espaços sociais, (...) forjar uma identificação e posse públicas desses espaços” (Centeno, 2009, p. 2982). Como Silva (1995) defende, não é suficiente adquirir e assegurar a

conservação e gestão dum equipamento do ponto vista administrativo, sendo necessário, do mesmo modo, “animá-lo; usá-lo, fazer dele um polo de actividade cultural continuada” (p. 259), devendo o município assegurar a manutenção/ estabilidade dos serviços e a qualidade na gestão, produção e programação cultural (Pereira, 2010).

Para Costa e Babo (2006), os desafios que atravessam as políticas culturais municipais passam por motivar uma ação que proclame o progresso de competências artísticas, a instrução criativa e artística, a formação ampla de públicos, a sensibilização, o apoio ao empreendedorismo e sustentabilidade económica na área da pequena iniciativa cultural e criativa, a promoção de ambientes criativos, a prestação de auxílio a políticas como a inclusão social e os transportes, a cooperação entre os agentes do setor cultural e criativo (públicos, privados e outros) e o incentivo à articulação em rede.

Em 2018, com base nos resultados do inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Estatística- INE, as despesas das Câmaras Municipais com *Atividades culturais e criativas* alcançaram 469,8 milhões de euros, mais 19,7 milhões de euros do que no ano anterior, correspondendo 88,3% a despesas correntes (gastos com pessoal, subsídios, juros, prestações sociais) e 11,7% a despesas de capital (investimento em instrumentos e equipamentos). Este aumento destacou-se nos domínios das *Atividades Interdisciplinares* (132,4 milhões de euros, correspondendo 50% ao *Apoio a entidades culturais e criativas* e 22,5% à *Administração Geral*), das *Artes do Espetáculo* (122, 1 milhões de euros, com especial incidência sobre as áreas da *Música*, com 34,2%, e do Teatro, com 15,4%, para além da atribuição de 14,3% à *Construção e manutenção de recintos de espetáculos*), do Património Cultural (95,0 milhões de euros, sendo que 55,1% financiando os *Museus* e 18,9% os *Monumentos, centros históricos e sítios protegidos*) e das Bibliotecas e arquivos (72,4 milhões de euros, contando as *Bibliotecas* com um valor de 70,2% e os Arquivos com 20,0%).

Ainda que se visualize, segundo os dados anteriormente apresentados, um significativo fomento de várias áreas da Cultura, domínios como o *Artesanato*, a *Arquitetura*, os *Livros e publicações*, a *Publicidade*, o *Audiovisual e multimédia* e as *Artes visuais* representaram, unicamente, e em conjunto, 10,2% da totalidade das despesas do setor. A visível discrepância salienta a atenção atribuída a determinadas atividades em

detrimento de outras, que podem, contrariamente ao que é previsto ou entendido, ser igualmente do interesse da população.

A cidadania encontra na administração local uma forma mais eficaz de mobilizar a participação (Niiranen, 1999), pelo que todos os membros podem intervir no seu território e aos seus pareceres correspondem respostas que não devem ser descredibilizadas. A descentralização e o acesso a variados equipamentos de acesso público intensificam a tomada de decisão livre, uma escuta mais particularizada, uma aceitação da individualidade, a expansão da pluralidade cultural e a abertura para a produção de novas práticas.

2.2. Desenvolvimento Pessoal e Social

Como clarifica Teles (2001), o DPS estende-se ao longo de toda a vida, consistindo em todas as transformações físicas, psicológicas, biológicas e de personalidade pessoais, para além das modificações a nível da sociabilidade, da liberdade de expressão e do exercício da cidadania. Neste sentido, o conceito de DPS abrange a reflexão sobre a evolução do indivíduo enquanto sujeito único, sujeito que estabelece uma relação com os restantes elementos da comunidade e sujeito que procede a uma interrogação crítica acerca da sociedade.

O desenvolvimento do ser humano reporta para a procura da construção de um carácter identitário, que permita a aquisição das competências essenciais para a vida. Através do processo de socialização, que implica uma interação com os seus pares e a modelação do comportamento (Petrus, 1998), e dos agentes socializadores, como a família (grupo primário de socialização), que corresponde à “nossa primeira escola para a aprendizagem emocional” (Goleman, 1997, p. 211), os amigos, a comunidade, os meios de comunicação e as organizações e associações (Arroteia, 1998), ocorre a edificação da interpretação do mundo e a formulação e adaptação da identidade. Por conseguinte, o reconhecimento do indivíduo enquanto membro integrante dum grupo social e a partilha de características culturais com outrem promovem a vinculação de um sentimento de

pertença (Brito, 2013), determinando, da mesma forma, a existência de um caráter identitário coletivo (Tubella, p. 281).

Quando se torna ciente da ampla dimensão da sua natureza, que o inclui, em simultâneo, num núcleo só seu (a individualidade) e numa esfera partilhada (a coletividade), o Homem passa a interrogar-se sobre “o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos” (Ostrower, 1977, p. 16-17). “O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo” (Cândido, 2008, citado por Duarte & Mateus, s.d., p. 2).

A educação, encarada como um veículo de transmissão de influências que visa “proporcionar o desenvolvimento completo das aptidões intelectuais, das competências, dos comportamentos e atitudes” (Arroteia, 1998, p. 14), traduz um forte peso na formação dos indivíduos. Porém, como defende Machado (1972) o ato de educar não deve corresponder à transmissão da cultura estabelecida, nem à demonstração de soluções. Como afirma Freire (1996), “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender (...) é construir, reconstruir, constatar para mudar” (p. 69)”.

Sendo o público-alvo deste estudo alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, importa salientar a existência e a importância da Educação para a Cidadania (EC), que, surgindo enquanto fator promotor da consciencialização e do sentido crítico dos cidadãos, procura “influir nas mentalidades e nos comportamentos, (...) através da reflexão sobre as diferentes práticas sociais e da explicação histórica dessas práticas para elaboração de propostas, de mudanças/ inovadoras” (Gonçalves, 2007, p. 266).

Na Carta para Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos (Conselho da Europa, 2010), vemos que a EC pode estar associada aos direitos dos indivíduos e deverá ser vista como uma aprendizagem ao longo da vida, promovendo cada vez mais a coesão social, bem como a formação de jovens ativos e participativos. Eurydice (2005) destaca a possibilidade de participação ativa dos alunos, em todos os contextos:

A nível escolar, a cidadania activa pode ser estimulada entre os alunos encorajando-os a participarem nas actividades dos órgãos oficiais. Todos os países europeus são dotados de legislação que recomenda que as escolas devem encorajar os alunos a representarem os seus interesses de forma organizada e a envolverem-se nos órgãos consultivos e decisores da escola. Esta participação poderá ocorrer em diferentes níveis organizacionais (a turma, todas as turmas do mesmo nível, a escola, a cidade, o concelho, a região ou o país) e com variados graus de envolvimento (de um papel puramente consultivo a uma participação plena no processo de decisão). (p. 29)

A EC deve ser empregue, de forma transversal, nos currículos de todas as disciplinas (República Portuguesa, 2011), desenvolvendo-se através de projetos de escola e, essencialmente, por via da unidade disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento (CD). Em CD, consideram-se domínios essenciais para as aprendizagens cívicas dos alunos: interculturalidade, direitos humanos, igualdade de género, media, saúde, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, voluntariado, bem-estar animal, saúde, sexualidade, instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, empreendedorismo, mundo do trabalho, risco, segurança, segurança rodoviária, defesa e Paz e outras necessidades sobre as quais se possam refletir, tendo em conta as vivências ou acontecimentos ocasionados nas escolas.

No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº. 9311/2017), encontram-se presentes os valores, princípios e competências que o estudante deve ter enquanto cidadão, após o seu período de estudo. Dentro das aspirações anunciadas pelo documento, encontra-se patente a vontade de que os alunos deem valor às manifestações culturais comunitárias e participem “autonomamente em actividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas” (p. 28). A Cultura é fator de previsão do percurso futuro dos indivíduos, como fator cívico inevitável.

Desta forma, podemos concluir que a cidadania é matéria de estudo na escola e que os alunos possuem as informações para “exercer os seus direitos democráticos e ter

um papel activo na sociedade” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, 1994). Portanto, cada um pode identificar as potencialidades ou ações que pretende executar por si mesmo, refletindo autonomamente e agindo em conformidade com os seus valores, objetivos e concepções.

Estas escolhas devem considerar o DPS, tomando em conta o funcionamento emocional e social, a experiência de emoções positivas, a aprendizagem do estabelecimento de relações interpessoais e a descoberta de formas de lidar com os problemas (Vinikur & Caplain, 1986). O principal objetivo consiste no alcance do bem-estar, de uma relação equilibrada entre emoções, espírito, corpo e mente (Seaward, 1992, 2000) e na autorrealização individual, com princípios como a autoaceitação, o estabelecimento de relações positivas com os pares, a autonomia (autodeterminação), a procura de um sentido para a vida, o crescimento pessoal, a consciencialização dos talentos e a constituição de ambientes do interesse individual (Santos, 2011).

2.2.1. A Adolescência e a Autonomia

Proceder a um estudo que possua o intuito de compreender a relação dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) com a oferta municipal e de possibilitar uma reflexão sobre a mesma, através da sugestão de novas propostas de produção cultural, implica igualmente reconhecer que a faixa etária integrada por este público-alvo está associada a uma fase relevante no DPS: a adolescência.

A adolescência, período biopsicossocial (Roberts, 1988) de maturação e modificações físicas, cognitivas, sociais e emocionais, consiste na transição entre a infância e a idade adulta. Os limites que apresenta não são unânimes. Saewyc (2014), realçando os impactos biológicos e as variações temporais das alterações puberais, enquadra-os entre as idades dos 11 e 12 até aos 18 a 20 anos. Cordeiro (1979) advoga que o seu termo corresponde à chegada da maioridade penal e civil. Ferreira e Nelas (2006) defendem que o fim desta etapa da vida está subjacente à construção de uma identidade própria e de valores pessoais, que se desvinculam das imagens parentais. Autores como

Sampaio (1994) e Santos (1996) consideram que o seu término diz respeito a critérios sociais, como a conclusão da formação académica e o começo das funções laborais, por volta dos 22-23 anos. A seu turno, Machado Pais (1990) crê que o fim desta etapa do desenvolvimento oscila consoante a cultura em análise.

A visão partilhada e que parece não suscitar dúvidas é a de que o adolescente percorre um circuito de transformações a todos os níveis. Assiste a um caminho que produz “perdas e ganhos, envolve a flutuação e o estabelecimento de novas maneiras de pertencer e envolve a aceitação de uma imagem do corpo em mudança como resultado do início da puberdade” (Roberts, 1988, citado por Ferreira & Nelas, 2006, p. 144). A sua experiência anterior vê-se confrontada com sentidos e desafios desconhecidos, “forças que o puxam em sentidos contrários” (Fleming, 2005, p. 28), passando a debater-se num “conflito entre o seu estatuto de criança e o seu estatuto de adulto” (Deconchy, 1989, p. 194).

Erikson (1972) considera que o principal desafio da adolescência, aceite, com tolerância, pela sociedade, consiste na busca duma resolução da crise de identidade, sem a qual o indivíduo vive confuso. Corresponde a um período de transição e exploração de caminhos e perfis por parte do indivíduo, “cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve” (Artiaga, 1998, p. 219). Para Raymond-Rivier (1977), os problemas que se atravessam neste período interligam-se, essencialmente, com a condenação dos modelos parentais e pela aspiração à originalidade, por exemplo, através do modo de vestir e falar.

Porém, “na diferença, no desacordo de opiniões e nas diferentes visões do mundo, vai-se construindo a autonomia e identidade dos adolescentes” (Alarcão, 2000, p. 177). Ao tomar consciência da realidade que atravessa, o indivíduo que se situa nesta fase de desenvolvimento adota novos comportamentos e estimula, como descreve Pappámikail (2013), “competências de reflexividade, (...) a matéria-prima da autonomia individual (...)” (p. 3). E a autonomia é, por sua vez, o que potencia a construção identitária,

que assim ganha outras formas e conteúdos possíveis, em que há lugar à dúvida e em que os contextos da (inter)acção, inclusivamente o familiar, podem ditar

desajustamentos entre aquilo que se pensa que se quer ser e o modo como se age (que pode não expressar a autenticidade mais ou menos imaginada pelo sujeito). (idem, 2013, p. 34)

Posto isto, o adolescente, dotado de uma capacidade de questionamento e de um apuramento crítico, encontra-se apto para começar a procurar identificar e criar percursos só seus. Por um lado, interroga os preceitos que constituem a sua formação e, por outro lado, nutre uma ambição de seguir novos rumos- Fleming (2005) aponta para a divisão dum desejo situado entre a manutenção no espaço de proteção familiar e a vontade de explorar outras possibilidades-, “vivendo o presente com a luz clarificadora da história e rasgando o futuro com um desejo indomável de alguém que sabe quem é, conhece limites e almeja modificações” (Matos, 2012, p. 83).

Durante este processo, verifica-se uma tendência frequente para os adolescentes se agruparem, encontrando um espaço de suporte instrumental e emocional, apoio nas tarefas desenvolvimentais e na construção identitária (Gouveia-Pereira et al, 2000). Para além de possibilitarem uma série de identificações, tal como a amizade e o amor (Reymond-Rivier, 1977), os grupos desempenham uma função fundamental de auxílio na contenção da angústia, na exploração de diversos papéis, na produção de afetos e na modificação de atitudes, valores e ideias, representando “uma entidade de socialização, na qual os adolescentes adquirem valores e competências que lhes servem de guia para o seu comportamento” (Gouveia-Pereira et al, 2000, p. 191). Alarcão (2000) salienta, ainda, a relevância de “integrar diversos sub-grupos, com objectivos e práticas relativamente distintas, para poder amplificar as suas próprias experiências” (p. 171). Do mesmo modo, a escola assume uma missão socializadora, apresentando diversidade relacional, proporcionando novos contactos e fornecendo novos saberes.

O adolescente está apto para reconhecer o que crê ser necessário para o seu próprio desenvolvimento e refletir sobre os modelos sociais, políticos, económicos, culturais, religiosos, educativos, étnicos, tendo liberdade, sem limitações, para poder pensar e, se esta for a sua vontade, agir.

2.2.2. As potencialidades das manifestações culturais para o desenvolvimento juvenil

De facto, como aponta Erickson (1968), o desenvolvimento, resultado da capacidade de superação do indivíduo perante os desafios, remete, também, à ideia do crescimento da pessoa através das atividades a que esta se dedica (Marcellinno, 2002). Um dos mecanismos encontrados pelos adolescentes para a construção da sua identidade e para o acompanhamento da etapa de construção identitária que atravessam corresponde à fruição e participação culturais, sendo visível o recurso por parte destes jovens a formas de expressão e criação artísticas, bem como a outros mecanismos de produção cultural.

Permitindo a construção histórica, focada nas relações e mutações do funcionamento dos grupos sociais (Cuche, 2002), a Cultura, agente de emancipação intelectual, espiritual e estético (Williams, 1989), bem como emocional e moral (DUDH, 1948), veicula a possibilidade de novas aspirações e soluções, estando apta a desempenhar um forte papel no desenvolvimento do indivíduo e de toda a sociedade.

Por via das manifestações culturais (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição, modalidades desportivas) e tendo em vista o direito universal de que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (DUDH, artigo 27º, 1948), várias competências podem emergir da PC. A análise sobre o panorama cultural em Portugal realizada nesta investigação (2.1.) traduz precisamente um exemplo de como os princípios subjacentes aos processos e às estruturas sociais foram questionados e substituídos, no decurso dos séculos e dos vários governos políticos, como resultado da força interventiva e crítica dos cidadãos.

Neste sentido, e pela informação de que a noção de Cidadania se encontra presente no percurso escolar dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e de que é visível uma propensão por parte dos adolescentes para a fruição e participação culturais, numa postura autónoma que os dota de um espírito crítico e de uma maior liberdade de escolha, segue-se, em seguida, neste estudo, alguns dos benefícios que a Cultura pode assumir para o DPS, refletindo sobre algumas das manifestações culturais mais presentes na sociedade,

designadamente algumas práticas artísticas (com destaque para o Teatro, a Música, a Dança, a Pintura, a Escultura, a Literatura, o Cinema e a Fotografia), alguns espaços e eventos de fruição (com destaque para as Bibliotecas Públicas, Museus, Festivais e Feiras) e o Desporto.

2.2.2.1. Práticas Artísticas

Abrangendo a expressão do eu e do mundo interior (Sousa, 2013), a Arte permite a intervenção pessoal na sua totalidade, ao apelar à inteligência, à sensibilidade e à afetividade (Best, 1996). Encontra-se, por isso, igualmente relacionada com a dimensão emocional, fator “essencial nas nossas vidas, porque determina o modo como sentimos e como nos relacionamos com o outro” (Pereira, 2007, p. 20), para além de nos prover “dos impulsos que motivam e direccionam as nossas buscas diárias” (Gross, 1999, p. 525).

Conforme Marques (2002) explica, o trabalho artístico permite “brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, esforçar-se, alegremente, alegrar-se com as descobertas... (...) explorar e experimentar papéis, situações, possibilidades novas e até então desconhecidas” (p. 28). Por via da imaginação e das interpretações que a mesma elabora em relação à realidade, dá espaço ao estabelecimento de um distanciamento, que permite “colocar-se no lugar do outro e olhar um objeto de outro ângulo, requisito fundamental para a formação do senso ético e moral” (idem). Vislumbrando as coisas sob novas visões, encontra, assim, “dimensões do desejo e do imaginário individual e colectivo, representações da realidade natural e social e conceções do mundo e da vida” (Crespi, 1997, p. 170), estando apta para agir com vista a colaborar numa perspectiva de mudança.

Começamos por apontar alguns dos principais benefícios do Teatro para o DPS. Esta forma de expressão artística permite dar voz a questões e dúvidas (Lanfontana, 1999), possibilitando uma maior perceção da relação pessoal com os outros e a procura da compreensão dum papel no mundo (Magro, 1999). Como explica Caldas (1999), ao levar à experiência de diferentes perfis, “busca essencialmente a vivência da totalidade

psíquica de cada indivíduo possibilitando-lhe uma maior plasticidade nas relações humanas e na relação consigo próprio” (p. 9), clarificando a possibilidade da exploração positiva de linguagens abstratas enquanto forma de encontrar soluções para possíveis inquietações e permitindo desenvolver a empatia e a compreensão. Artaud (1999), legitimando que “é preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro” (p. 8), analisa esta forma artística como uma possibilidade de transformação do Homem. Observações e práticas de outros autores também revelaram entender a prática teatral enquanto veículo de modificação de princípios individuais e da coletividade: o dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) acentuou uma feição pedagógica, com vista a tornar o espectador um sujeito ativo e consciente, através da invenção da peça didática (*Lehrstück*), defendendo que a mesma educa, quer para quem nela atua, quer para quem assiste; Augusto Boal, baseando-se no contexto ditatorial dos países latino-americanos durante a década de 60, implementou o Teatro do Oprimido, com o intuito de tornar “a actividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais” (Boal, 1996, p. 28); Moreno (1975), crendo que “a espontaneidade é que incentiva a criatividade” (p. 59), sugeria improvisações com base em situações traumáticas para o sujeito, elaborando o psicodrama- este encarado por Abreu (2002) como meio para “encontrar vias alternativas de resolução de problemas que nunca seriam alcançadas através do raciocínio” (p. 60)- e o sociodrama, com direções pedagógicas e terapêuticas.

Graça e Gonçalves (2014) referem, ainda, e particularmente, os benefícios das práticas teatrais na Adolescência, destacando que as mesmas podem permitir uma dinamização que torna viável a escuta e comunicação dos problemas sentidos por jovens que atravessam este período em relação à idade adulta, representando uma ferramenta importante na resolução de situações, no fortalecimento das relações interpessoais e na procura dum papel no mundo. O Teatro é, assim, uma possibilidade do adolescente experienciar distintas emoções, conhecer a diversidade e a complexidade humanas e de descobrir, questionar e/ou transmitir pensamentos.

A Música também apresenta inúmeras potencialidades para o DPS, entre as quais um desenvolvimento psicomotor (Weigeil, 1988), por conduzir a um maior controlo dos

músculos e a um movimento mais ágil. Já Zampronha (2002) clarifica as vantagens do ritmo, que “possibilita ao indivíduo tomar consciência do seu corpo”, da melodia, que “estimula os estados afetivos” e da harmonia, “responsável por favorecer as atividades intelectuais” (p. 47).

Particularmente na Adolescência (Scheel e Westefeld, 1995), a expressão musical, que suscita a sensação de emoções como a euforia, a tristeza, a alegria ou a melancolia, tende a influenciar o comportamento, o funcionamento corporal e o estado psicológico ou emocional. Assim, pode ocasionar a identificação de pensamentos, símbolos e sentimentos face a artistas ou canções (Sampaio, 1993) e refletir um meio de controlo, libertação e transmissão de emoções (Campbell, 2007)- muitas vezes, os próprios artistas são os adolescentes. De forte pertinência na formação da identidade pessoal e social e na socialização durante esta etapa do desenvolvimento (Barros, 2000), serve de meio de autoconhecimento (Lahio, 2004). Muitas vezes, o adolescente atravessa momentos inquietantes e de oscilações entre o equilíbrio e o desequilíbrio, num percurso de descobertas e sentimentos variantes (Sloboda & O'Neill, 2001). A Musicoterapia, elucidando o cariz interventivo da Música, denota-se como um modo de acompanhamento destes jovens, nutrindo a preocupação com o seu percurso de autodescoberta, o fortalecimento das suas competências e habilidades e a maneira como os mesmos interagem e comunicam com o meio que os rodeia (Pinelli & Santelli, 2005). É, por isso, a Música um recurso de significativo apoio para o adolescente.

Forma artística ambivalente, a Dança, definida como “género artístico com um propósito comunicacional” (...), “tradução de movimentos” e “um espaço virtual rodeado de forças interactuantes como música, artes plásticas e a própria dança” (Batalha & Xarez, 1999, p. 13), consiste numa prática cultural ampla, capaz de reunir diversas formas artísticas e podendo, inclusivamente, ser avaliada enquanto modalidade desportiva (Maciel et al, 2009). De acordo com Batalha (2004), a Dança “deve desenvolver as capacidades motoras, as capacidades criativas, as destrezas rítmicas, as relações interpessoais, os estados afetivos, responder às necessidades de comunicação e expressão e fomentar a educação estética” (p. 106). Tal como Simonassi (2000) relembra, mantém-se presente, do ponto de vista histórico da Humanidade, desde o início da civilização,

tendo revelado sempre funções de promoção da coletividade, da educação e da integração. O corpo é capaz de constituir “mensagens culturais e sociais diversas que poderiam/podem vir a ser utilizadas de forma crítica, reflexiva e construtiva, contribuindo para o desenvolvimento socio-afetivo, o convívio em sociedade” (Moura & Monteiro, 2007, p. 64).

Esta prática artística, por exemplo, assume-se como mecanismo de apoio terapêutico de pessoas com necessidades especiais (Teixeira, 2009): facilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da pessoa com deficiência visual (Zuzhetto, s.d.), atribui autonomia para a resolução de problemas relacionados com o movimento por parte de crianças com deficiência motora (Bertoldi, 2004) e pode potenciar um aumento da autoestima e aceitação corporal de pessoas com lesão medular traumática (Amoedo Barral, 1996). Constitui, assim, “novas possibilidades estéticas de movimento, criação e produção artística” (Teixeira, 2010, p. 1), trazendo aspetos e dinâmicas diferentes ao espetáculo, atualizando constantemente a Dança e deixando-a viva (Kuppers, 2000).

Para o adolescente, a interação com a Dança pode, assim, ser benéfica, essencialmente pelo fortalecimento que a mesma executa no que concerne à criatividade, à comunicação pela linguagem física, que convoca a abstração e a exploração e conhecimento de perceções desconhecidas, e ao reforço das relações interpessoais, pelas atividades em grupo, que facilitam e promovem a procura identitária do adolescente.

Já a Pintura, “representação estética realizada por um artista (pintor) através da aplicação de cor(es) sobre uma superfície” (Bonito, A. A. et al., 1952, p. 1240), viabiliza a transmissão da subjetividade de quem a materializa. Dependendo das escolhas cromáticas e pessoais do agente que pinta, pode transmitir emoções, espelhar diversos temas, ilustrar cenários díspares, suscitar múltiplas curiosidades e assumir correntes distintas, refletindo o mundo onírico, a natureza, a sociedade, acontecimentos históricos, entre outros assuntos, sendo um forma de expressão da autenticidade de cada indivíduo. É, assim, uma manifestação artística que pode permitir e prestar auxílio na fase de procura identitária e de desenvolvimento que a Adolescência representa, quer pela transmissão de perspetivas pessoais de quem pinta, quer pela observação e interpretação de ideias e

visões em relação a obras pictóricas de outrem, contextos de partilha de diferentes realidades que podem enriquecer a experiência do adolescente e a do resto do mundo.

Semelhantemente, a Escultura, “cujo meio de expressão é o volume e a forma” (idem, p. 645) e que molda materiais como a pedra, a cerâmica e a madeira, caracteriza-se por deter três dimensões (profundidade, largura e altura) e “a quarta dimensão [o tempo] aparece nela como resultado do observador que, deslocando-se para encontrar os vários perfis, depende tempo na observação” (Távora, 1982, p. 27). Afastando-se do objeto, e entendendo-o como um organismo vivo que ocupa o espaço, quem a observa começa por estabelecer novos laços e por vivenciar novos sentimentos e emoções (Zevi, 1996). É também uma representação individual da realidade, tanto para quem produz a obra escultórica e assim ilustra o seu desejo íntimo de construção, como também para quem a observa e, assim, conhece e interpreta as perspetivas dos seus autores, sendo para o adolescente uma outra forma de conhecimento pessoal e coletivo.

A Literatura, de acordo com Cândido (2012), apresenta, igualmente, uma componente social e uma componente psicológica. Como afirma Velosa (2014), os livros dão a conhecer novas realidades, atuando na dimensão das emoções e dos afetos, apoiando na compreensão da complexidade do mundo interior e do mundo envolvente, podendo originar identificação com os conteúdos abordados, influenciar certos pensamentos, inspirar outras práticas artísticas e disponibilizar novo saberes. Assim, o leitor, imbuído entre a realidade exterior que conhece e o cenário apresentado no livro, “expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto” (Zilberman, 2009, p. 17). É, como toda a Arte, um marco do olhar da individualidade. Numa fase repleta de interrogações e dúvidas como a Adolescência, a leitura e a escrita podem proporcionar as respostas necessárias de que o indivíduo necessita para melhor definir o seu posicionamento na vida.

De seguida, há que pensar sobre o Cinema enquanto fator promotor do DPS. Duarte (2002) defende que:

“ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosófi-

cas, sociológicas e tantas mais (...) temos muito mais a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceria na transmissão de conhecimento do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas (...) pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento”. (pp. 17- 83-87)

Neste excerto, é saliente a presença de uma clara indignação em relação à priorização de determinadas atividades pedagógicas em detrimento das produções cinematográficas. Em contrapartida, encontra-se patente a ideia de que estas estão fortalecidas para contribuir para a Educação, num trabalho em parceria com as restantes matérias que a formulam. De facto, as distintas temáticas, abordagens e tipologias, e “as infinitas possibilidades de leitura de cada filme” (Nova, 1996, p. 3) simbolizam hipóteses propícias para o desenvolvimento da reflexividade e, por conseguinte, a partilha e debate de opiniões e interpretações. Estas competências podem ser adquiridas pelo adolescente, tanto na Escola, de uma forma mais direta, visto que os filmes podem ser assumidos como um instrumento educacional, como em qualquer outro contexto (ex: salas de cinema, plataformas online, DVD).

Por fim, a Fotografia, destacada, em 1952, pelo retratista P. K. Coentim, pela sua veloz e fiel capacidade de captação do real, tem como principal espaço de atuação o momento presente, sendo, portanto, uma gravação que fica do passado, para sempre recordar no futuro. Como afirma Barthes (1980), “na Foto, qualquer coisa se colocou diante do pequeno ofício e lá ficou para sempre” (p. 112).

Sontag (1986) vislumbra o objeto fotográfico como um meio de educar o olhar, visto que “as fotografias transformam e ampliam as nossas noções do que vale a pena olhar e do que pode ser fotografado. São uma gramática e, mais importante ainda, uma ética da visão” (p. 13). A observação sobre o detalhe aproxima-se, de novo, com o sentido crítico, aspeto que cerca, transversalmente, as práticas artísticas e que pode aprofundar e intensificar o olhar curioso e explorador do adolescente.

2.2.2.2. Espaços e eventos de fruição cultural

De seguida, apresentamos alguns dos espaços e eventos de fruição cultural existentes na esfera municipal que são genericamente mais reconhecidos pela sociedade e que possuem grandes benefícios para o DPS, podendo corresponder a uma experiência e a uma aprendizagem bastante importantes para o adolescente e, de resto, para todos os elementos da comunidade. Servem também de base para a formulação do instrumento de recolha de dados que foi utilizado neste estudo.

Segundo Pereira (2010), os equipamentos culturais contribuem para a revalorização e melhoria urbana, representam um centro espacial de comunicação da comunidade, favorecem a partilha e a produção de produtos culturais, projetam a imagem territorial para o exterior, cativam novos públicos, concretizam uma distribuição democrática da cultura e permitem o exercício da cidadania.

As bibliotecas públicas, por exemplo, “porta de acesso local ao conhecimento – fornece[m] as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais” (UNESCO, 1994, p. 1). De acordo com Nunes e Vitorino (2019), definem-se pela punição de qualquer ato censório, preocupando-se em expandir produtos inseridos no seio das manifestações culturais minoritárias e demonstrando tratar-se de um espaço de liberdade e segurança. A gratuidade dos seus serviços (sessões de leitura, espaço de estudo, consulta de literatura, acesso à internet, o empréstimo domiciliário, local de encontro para atividades culturais, entre outros) “assegura ainda o cumprimento dos princípios de igualdade e afirma-as como propriedade colectiva dos cidadãos” (p. 184).

Relacionado intimamente com a “capacidade do homem para criar objetos e apreciá-los para além do papel meramente prático dessas peças” (Figueira & Ramos, 2019, p. 6), o Museu, apelando a leituras históricas, científicas, antropológicas, culturais e sociológicas, intensifica a possibilidade de partilha de ideias locais e de diversas aprendizagens, sendo um local de troca de experiências transformadoras (Rafael & Palma, 2013). Barriga (2007) acrescenta a esta abordagem o valor museológico de conservação de memória, que constitui uma hipótese de assegurar a sobrevivência da

identidade coletiva relativamente a um território, e o seu caráter educativo, contributivo para a produção de significados a respeito do mundo. Alonzo Fernández (1999) enaltece a importância da comunidade para a manutenção destas instituições enquanto forma de desenvolvimento sociocultural e económico e para a definição da sua tipologia. O Museu detém, a seu tempo, a incumbência de divulgar programas que colaborem no intuito de aceder ao património e às manifestações concentradas na área da Cultura (Lei Quadro dos Museus Portugueses, art.º 42, 2004).

Por sua vez, os eventos, definidos por Neves (2012) como celebrações planeadas ou criadas com a finalidade de assinalar acontecimentos especiais ou para alcançar objetivos de múltiplas naturezas, são, segundo Alves (2013), propícios para desenvolver a identidade cultural dos locais em que ocorrem, para incentivar a integração social, intensificar o orgulho público e fazer ressurgir matrizes tradicionais. Getz (2005) destaca a capacidade que os mesmos possuem para atrair visitantes, promulgar o lazer e definir uma imagem positiva dos destinos.

Devendo “ser inovador, satisfazer as necessidades do público, criar expectativas, ser acessível a um grande número de pessoas” (Neto, 1999, p. 20), um evento deve escutar as necessidades dos cidadãos. Silberbeg (1995) defende, inclusivamente, que, satisfazendo as aspirações da população, gera uma redução da vontade de procura de oferta noutros territórios.

Alguns eventos de grande destaque são os festivais, designadamente, os de música, que são, crescentemente, recursos de elevado destaque turístico nas regiões em que se realizam (Garcia & Nunes, 2009). As suas potencialidades refletem-se no desenvolvimento cívico local e na estrita relação com a comunidade (Rosenstein, 2010). Fonte de expansão da Música, nacional e internacional, e da sua indústria (Getz, 2004), derruba fronteiras, dilui diferenças, reúne grande quantidade de espetadores e apela à multiculturalidade.

As feiras, eventos periódicos de exposição de serviços e produtos por parte de fornecedores, distribuidores e fabricantes de uma dada indústria (American Marketing Association- AMA, 2011), consistem num meio de exposição de objetos e trabalhos nas mais diversas áreas. As feiras de arte, acontecimentos que se caracterizam pela reunião

de agentes do mercado e de compradores (Tavares, 2015), permitem que indivíduos com interesses semelhantes se encontrem num mesmo espaço, traduzindo-se, para além de uma clara via de transmissão cultural, como um lugar de reunião de pessoas com um gosto comum ou com a ambição de procurarem e apurarem certos conhecimentos. Bem como outras formas de transmissão cultural (como o circo, performances, festivais), o seu sucesso intensifica-se, em grande parte, por conta da globalização e dos contactos internacionais e soluções de negócio que a mesma faz nascer (Andrew, 2013).

2.2.2.3. Desporto

A prática desportiva engloba todas as formas de atividade física que intuem a melhoria ou expressão da condição física e psíquica, o aprimoramento das relações sociais ou a obtenção de resultados favoráveis a todos os níveis (Conselho da Europa, 1992). Designa, de acordo com Coubertin (1934), o exercício muscular voluntário e a capacidade de arriscar.

Porque o indivíduo se deve conservar (Lipovetsky, 1989) e pelo facto de a mente depender do funcionamento corporal (Damásio, 1995), o Desporto, independentemente da faixa etária dos indivíduos, consiste num acordo pactuado com o corpo e a vontade de viver (Bento, 1998), promovendo o desenvolvimento equilibrado nos domínios bio-psico-social (Mota, 1998).

Esta manifestação cultural encontra-se, por isso, “positivamente associada à satisfação com a vida, habilidades de liderança, realização educacional, a formação do carácter, a identidade em desenvolvimento, e as relações entre pares” (Rizzo, Ferreira & Souza, 2014, p. 110). Para além disso, é propícia à promoção dos valores humanos, à solidariedade e à cooperação social e cultural entre os seus intervenientes, assumindo um papel educativo, que incentiva a diminuição da agressividade, a inibição de comportamentos violentos (Neto, 1994) e promulga o respeito e a lealdade (Marivoet, 1997). Possuindo uma notável tarefa de encorajamento (Guardiã, 1992), permite ao

indivíduo a valorização do seu ego, através da afirmação da sua personalidade e da sua corporalidade (Lima, 1988).

Consoante as palavras de Lopes e Fernando (2013), o Desporto “leva a pessoa a aproximar-se e a ultrapassar os seus limites, a transformar-se” (p. 8), implicando lidar com as próprias limitações e fraquezas, pensamentos e comportamentos (Gallwey, 1979). Compete ao praticante aprender a regular emoções (Lazarus, 2000), como a excitação aumentada, a ansiedade e a tensão, características bem comuns nos jogos e provas competitivas (Singer, 1982), tal como na vida quotidiana.

3. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Questões orientadoras, objetivos e Problemática do estudo

A investigação “é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico” (Ander-Egg, citado por Marconi & Lakatos, 2003), que visa aprofundar a compreensão em relação a um determinado tema ou questão, procurando a resolução de problemas e o enriquecimento do conhecimento (Ludke & André, 1986; Santos, 1999; Bell, 1997). Segundo Graue e Walsh (1998), intui, ainda, tornar o mundo um lugar melhor. É com a consciência destes dois objetivos - o crescente conhecimento e o contributo solidário para a concretização de mudanças positivas - que decorre o presente estudo.

A noção de que, em Portugal, a PC possibilitou a renovação da vida dos cidadãos e conduziu a mudanças históricas de grande importância para a sociedade, conduziu à procura do entendimento de como, atualmente, o seu papel interventivo ainda se manifesta. Esta investigação foca-se, assim, na Cultura enquanto elemento promotor do DPS, quer através das transformações pessoais e sociais que pode invocar, quer pelo exercício cívico que reflete.

A escolha dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico - 7º, 8º e 9º anos de escolaridade - enquanto participantes repercute, por sua vez, o interesse em questionar indivíduos que, por se situarem na fase da Adolescência e contactarem com as noções de cidadania através da disciplina de CD no seu programa curricular, podem possuir uma grande aptidão para participarem na vida cultural, entendendo-a como um contexto vantajoso para o DPS. Sendo o Município a dimensão governamental que fornece e desenvolve as práticas, espaços e eventos a que os cidadãos acedem, esta investigação foca-se, ainda, em sugestões para o desenvolvimento autárquico.

Félix (2004) clarifica que um projeto investigativo se centra em problemas e numa visão educativa dos mesmos, refletidos em questões que formulam as linhas orientadoras de um estudo e para as quais se procura encontrar respostas. As que aqui se aplicam são:

- i) Como usufruem os alunos do 3.º ciclo da oferta cultural do Município?
- ii) Que importância os alunos atribuem à participação cultural enquanto potenciadora do seu desenvolvimento pessoal e social?

iii) Quais são as propostas dos alunos para a sua futura participação em atividades e projetos culturais municipais?

Elaboradas estas questões, torna-se possível especificar três pontos que sistematizam as intenções que inspiraram a investigação. Os objetivos deste estudo, que servem de guia para a Metodologia aplicada (Lima & Pacheco, 2006), são:

1. Caracterizar a relação dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico com a oferta cultural do Município.

2. Averiguar a consciência dos mesmos alunos sobre o papel da participação cultural como forma de promover o seu desenvolvimento pessoal e social.

3. Identificar propostas dos alunos em análise quanto à perspectiva de participação em atividades e projetos culturais municipais.

Estes pontos de relevo, acrescidos à colocação das já apresentadas questões orientadoras, tornam possível alcançar a seguinte Problemática, que se tenciona perceber: De que forma os alunos em análise se relacionam com a oferta cultural do Município, reconhecendo a importância da participação em atividades e projetos para o seu desenvolvimento pessoal e social e propondo a criação de novas práticas?

3.2. Opções metodológicas: o Estudo de Caso

A Metodologia, ferramenta de máxima importância para indagar e questionar os limites e possibilidades do processo científico (Demo, 1989), vem orientar o processo de investigação, na medida em que segue um plano de ação com métodos que visam clarificar e valorizar os princípios, procedimentos e estratégias mais adequados (Coutinho, 2011).

O processo metodológico para aplicação num estudo pode apresentar natureza quantitativa e/ou natureza qualitativa. O primeiro, através de uma recolha e análise estruturadas que visa a generalização dos resultados da amostra para a população-alvo, incide sobre a quantificação dos dados (Malhotra, 2006). Este paradigma advoga a perspectiva de que “o interesse do investigador é assumir uma atitude científica,

distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e a contribuir para a relação causal do processo-produto (Coutinho, 2021, p. 27).

Não abrangendo a preocupação com a generalização (Martins, 2004), a metodologia de natureza qualitativa é exploratória, baseia-se em pequenas amostras (Malhotra, 2006) e permite estudar fenómenos que englobam os seres humanos nas suas relações sociais em variados ambientes (Godoy, 1995), “com o fim de descrever, comparar, constatar, classificar, analisar e interpretar, as entidades e os acontecimentos” (Comen & Manion, 1990, p. 10). Bogdan e Biklen (1994) destacam que viabiliza uma minuciosa abordagem do investigador, com recurso ao cruzamento de dados, através de uma análise indutiva, possibilitando a construção de teorias, pela interação entre o quadro concetual e a pesquisa empírica ao longo de todo o processo investigativo (Vieira-Tenreiro, 1999; Alves & Silva, 1992), bem como a formação de uma realidade (Popper, 1992), proveniente da sua visão idealista/subjetivista (Queiroz, 2006).

O presente estudo, crendo, como destaca Gunther (2006), que há espaço para a utilização de formas complementares para a solução investigativa, apresenta uma “metodologia mista” (Coutinho, 2021, p. 355), contemplando características de ambos os paradigmas anteriormente descritos. O tratamento e a análise dos dados são trabalhados a partir de três metodologias: estatística descritiva, que traduz a informação numérica através do recurso a gráficos, tabelas e escalas (Reis, 1996), visando descrever e analisar um certo grupo (amostra) sem daí retirar conclusões ou inferências generalizadas (Barreiros, 1984); a estatística inferencial, que, partindo de um certo número de observações ou experiências (Sobral & Barreiros, 1980), viabiliza a generalização das conclusões de uma amostra a toda a população; a análise de conteúdo, no caso das perguntas abertas, que representa «um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior» (Coutinho, 2021, p. 217).

Este projeto de investigação é um estudo de caso. Como tal, segue um “modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)”, que “permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu

conhecimento e caracterização” (idem, p. 23), e que, acedendo a contextos contemporâneos da realidade (Dooley, 2002), instiga aspetos e características de qualquer unidade social (um indivíduo, uma família, um grupo, uma empresa...) (Goode & Hatt, 1975). Para Yin (2004), reproduz um trabalho minucioso sobre temáticas que nenhum outro método apura com tamanho detalhe e favorece a realização de observações diretas.

Como nos relata Soy (1997), a aplicação do estudo de caso suscita críticas por parte de investigadores, que condenam o facto do mesmo não capacitar o levantamento de generalizações dos dados recolhidos, não se estendendo, tal como apontado por Gil (2007), a outros fenómenos. Porém, “dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais” (Stake, 1999, p. 78), tendo esta opção metodológica toda a credibilidade para que o objeto de estudo possa ser reconhecido e identificado em vários outros aspetos (Oliveira, 2002). Inclusivamente, várias investigações já a utilizaram “para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, (...) para explorar” (Dooley, 2002, p. 343-44). Este estudo, não desvalorizando uma imprescindível revisão e pesquisa teóricas que credibilizem os seus propósitos (Yin, 2005), defende esta perspetiva.

3.3. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

A opção metodológica de recolha de dados privilegiada para este estudo é o inquérito por questionário (Gil, 1999). Este assume-se como uma técnica investigativa constituída por questões dispostas por escrito a um público, para o entendimento de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc” (idem, p. 128), isto é, os pareceres particularizados dos indivíduos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para além da possibilidade da generalização de respostas (Ghiglione & Matalon, 2001), este instrumento de recolha de dados permite salvaguardar o anonimato, podendo atingir um elevado número de pessoas, fornecendo uma maior liberdade de tempo para a sua resposta, mantendo um distanciamento entre o questionado e o questionador e

evitando qualquer influência externa nas escolhas tidas (Almeira & Pinto, 1995). As questões, que assumem diversas formas (fechadas, abertas ou escolha múltipla), devem evitar a superficialidade do tratamento do problema e ir ao encontro dos objetivos do estudo (Ortega, 2001).

A análise documental representa igualmente um recurso técnico, referindo-se à interpretação de impressões ou registos executados em diferentes formatos, como, por exemplo, fotografias, diapositivos, filmes ou imprensa. Inerente a toda a dissertação, traduz-se numa forma de contextualização e explicação do conhecimento necessário ao entendimento das matérias analisadas, numa reflexão eficaz sobre a Problemática escolhida e, também, como elemento complementar da informação adquirida por outros métodos, neste caso, o inquérito por questionário (Bell, 1993).

O público-alvo deste projeto investigativo são os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de uma Escola Secundária, em Setúbal, em que existem sete turmas do 7.º ano de escolaridade, cinco do 8.º e seis do 9.º. A amostra, definida como um subconjunto dos membros de uma população (Freixo, 2011), é de tipo conveniente, permitindo com maior garantia a produção de inferências válidas para um universo de forma totalizante (Melo, 1997). A opção por esta forma de amostragem está diretamente associada à situação pandémica, que inviabilizava um contacto em tempo útil com as instituições de ensino do município escolhido. Por este motivo, selecionou-se para este estudo uma escola a que a investigadora tem acesso facilitado.

A recolha de dados advém da aplicação de um inquérito por questionário (Anexo A), por via virtual, criado na plataforma Google Forms, aprovado pela Direção-Geral de Educação (DGE) (Anexo B) e preenchido após o pedido de autorização enviado aos Encarregados de Educação (Anexo C), igualmente com o consentimento da DGE, através do envio de e-mails aos Diretores de Turma das várias turmas do ciclo. Devido à situação pandémica em que nos encontramos, o acompanhamento em sala de aula, como previsto, na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para apoio à participação dos alunos no estudo, explicação dos seus fundamentos ou esclarecimento de dúvidas, não foi suficientemente assíduo, o que pode justificar uma adesão não maioritária, sendo, de um total de 384 alunos, 114 o número de respondentes.

Como já apontado, a análise e tratamento dos dados recolhidos foram, posteriormente, executados a partir da estatística descritiva, da estatística inferencial e da análise de conteúdo, com recurso ao Excel. Aos respondentes foi atribuído um código numérico, para possibilitar a organização da informação.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| " | | " |

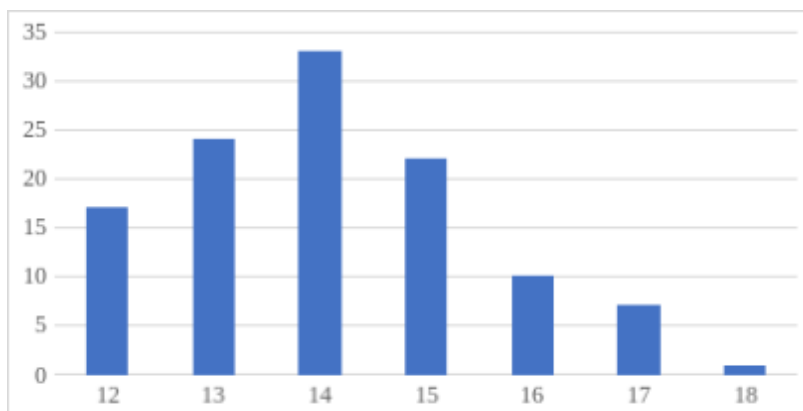
No presente capítulo, são apresentados os dados resultantes do preenchimento do inquérito por questionário por parte de 114 alunos do 3º ciclo da ESDMM, em Setúbal, que representam 29,7% (114/384 alunos) de todos os estudantes que frequentam o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade deste estabelecimento de ensino.

As respostas foram analisadas recorrendo a uma metodologia quantitativa (estatística descritiva) para o tratamento das 17 perguntas de resposta fechada (Idade; Sexo; Nacionalidade; Ano de escolaridade; 1.; 2.; 2.1.; 3.; 3.1.; 4.; 5.; 5.1.; 6.; 7.; 8.; 9.; 10.) e a uma metodologia qualitativa (análise de conteúdo) para o tratamento das 4 perguntas de resposta aberta (4.1.; 6.1.; 8.1.; 10.1.).

A faixa etária dos sujeitos que constituem a amostra do estudo estende-se dos 12 aos 18 anos de idade (Figura 1), sendo que a média é a dos 14 anos, que corresponde a 29% do número de participantes, isto é, a 33 alunos. Do ponto de vista do género (masculino/ feminino), observa-se, tal como indicado pela Figura 2, um considerável equilíbrio, visto que 60 alunos (53%) representam o sexo masculino e 54 (47%) o sexo feminino.

Figura 1

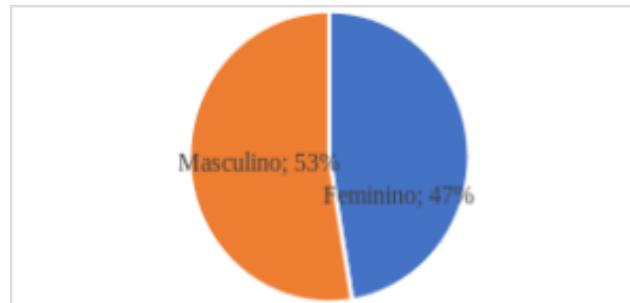
Idade dos alunos participantes



Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Figura 2

Género dos alunos participantes

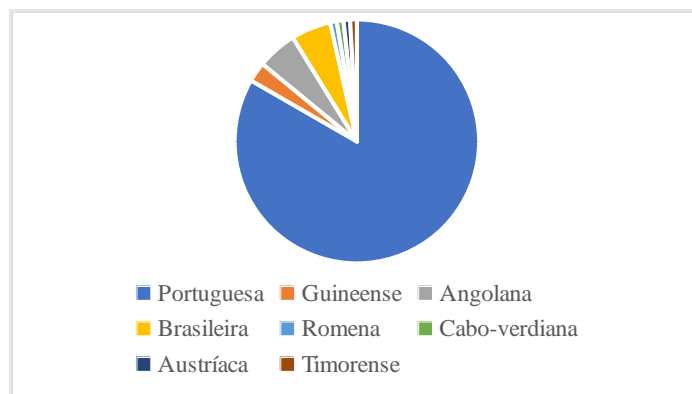


Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Inicialmente, e seguindo a estrutura do inquérito por questionário aplicado, perspectivava-se a apresentação das respostas respeitantes à variável “Naturalidade”. Porém, tendo sido a mesma posteriormente questionada, pela crença de que não assumiria grande relevância para o estudo, é enaltecida, em exclusivo, a importância da variável “Nacionalidade”, mais ampla e representativa. É observável a existência de 8 nacionalidades distintas (Figura 3), num total de 17% de origem estrangeira (Figura 4): Portuguesa (83%- 95/114); Angolana (5%- 6/114); Brasileira (5%- 6/114); Guineense (3%- 3/114); Romena (1%- 1/114); Cabo-verdiana (1%- 1/114); Austríaca (1%- 1/114); Timorense (1%- 1/114).

Figura 3

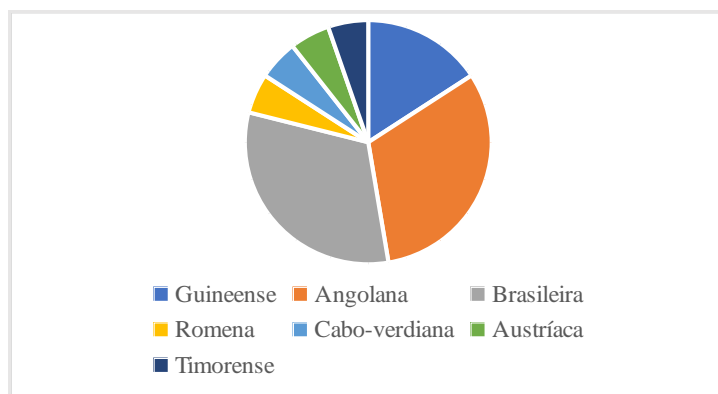
Todas as nacionalidades dos alunos participantes



Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Figura 4

Nacionalidades estrangeiras dos alunos participantes

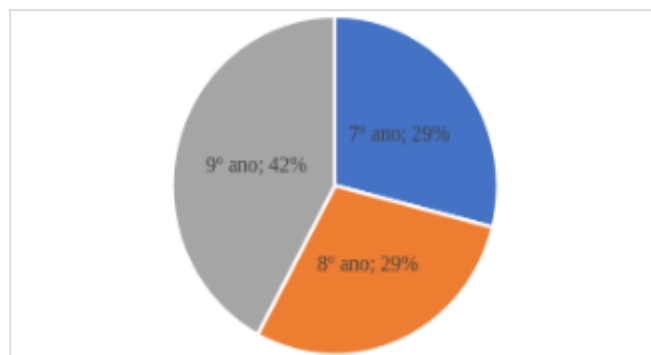


Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

A Figura 5 traduz a distribuição dos alunos participantes a nível do seu ano de escolaridade, que não é proporcional, visto que aos 7º e 8º anos equivalem, individualmente, 33 alunos (29%) e ao 9º ano, por maior adesão por parte dos alunos que o integram, estão associadas 48 indivíduos (42%).

Figura 5

Ano de escolaridade dos alunos participantes

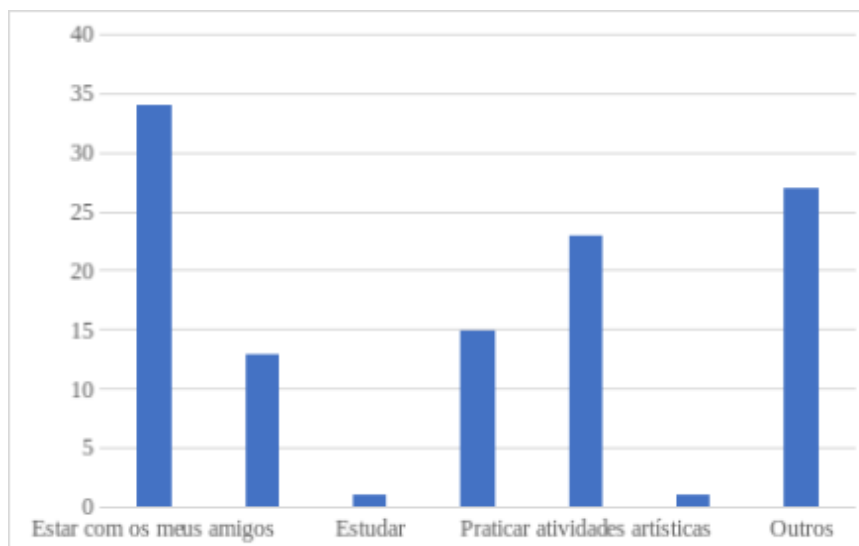


Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Nos seus tempos livres, das opções disponibilizadas pela pergunta 1 (Figura 6), as atividades que são de maior interesse dos participantes são, por ordem de preferência, o convívio com os amigos (“Estar com os meus amigos”, 30%- 34/114), a prática de atividades artísticas [“Praticar atividades artísticas (exemplos: teatro, música, dança, pintura, escultura, literatura, cinema, fotografia)”, 20%- 23/114], a prática de exercício físico (“Praticar exercício físico”, 13%- 15/114), o convívio com a família (“Estar com a minha família”, 11%- 13/114), o estudo (“Estudar”, 1%- 1/114) e a frequência de espaços culturais [“Frequentar espaços culturais (exemplos: bibliotecas, museus, festivais, feiras, espetáculos)”, 1%- 1/114]. 27 alunos (24%) selecionaram a opção “Outra”, indicando outras atividades, como ouvir música, ver séries, jogar vídeo jogos, jogar futebol, desenhar e fazer patinagem.

Figura 6

Resposta à pergunta “1. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?”



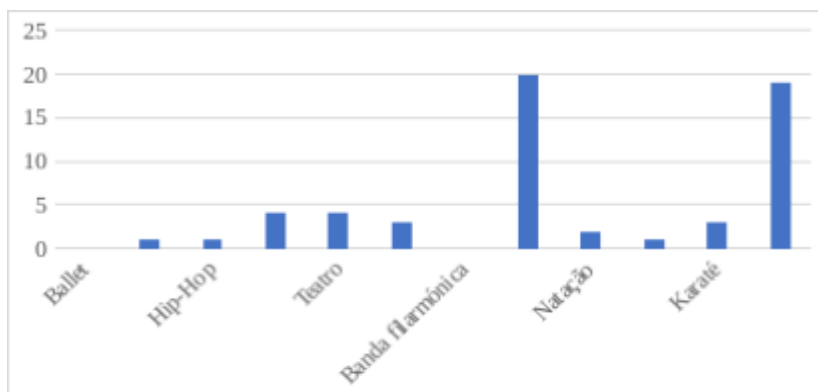
Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Na segunda questão “2. Praticas alguma atividade artística ou algum desporto fora da escola?”, 41 alunos (36%) selecionaram “Sim” e 73 “Não” (64%). Porém, na verdade, há 46 respostas “Sim” e 68 “Não”, visto que 5 dos alunos que responderam negativamente acabaram por dar resposta à pergunta seguinte, de complemento, afirmando a prática de alguma atividade artística ou algum desporto fora da escola.

Através da pergunta “2.1. Se sim, qual/quais? (seleciona até três opções de resposta)”, não obrigatória e que visa o esclarecimento da presença do exercício de práticas culturais extracurriculares, é possível concluir quantos alunos praticam determinadas atividades (Figura 7): futebol (20), marchas populares (4), teatro (4), canto (3), karaté (3), natação (2), danças de salão (1), hip-hop (1) e atletismo (1); na opção “Outra”, ginástica artística (3), futsal (2), andebol (2), ginásio (2), basquetebol (2), k-pop (1), ténis de mesa (1), corrida (1), krav maga(1), dança regional(1), voleibol (1), skate (1) e escuteiros (1).

Figura 7

Atividades artísticas e desportos praticados por alunos participantes fora da escola



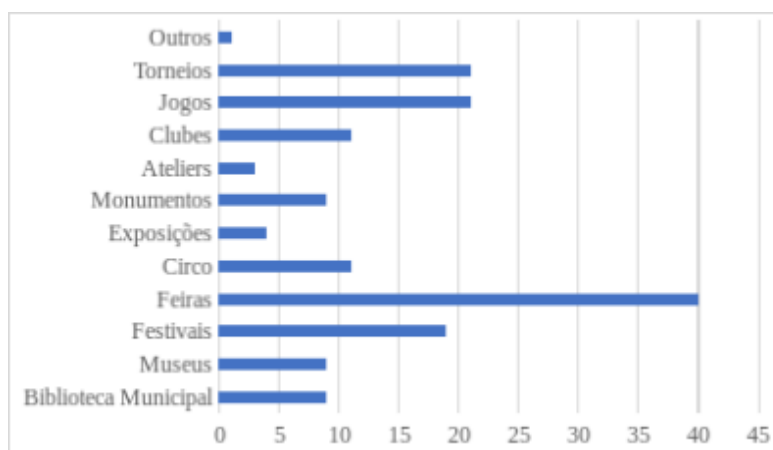
Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

As perguntas “3. Costumas frequentar espaços e participar em eventos culturais no teu Município?” e “3.1. Se sim, em qual/quais? (seleciona até três opções de resposta)”, direcionando-se para o objetivo do estudo “1. Caracterizar a relação dos alunos com a oferta cultural do Município”, permitem conhecer os hábitos de participação em espaços e eventos culturais municipais dos alunos participantes. À primeira pergunta, 59 dos inquiridos (52%) responderam “Sim” e 55 (48%) “Não”. Contudo, existem cinco respostas “Não”, que correspondem, incoerentemente, a cinco respostas da pergunta complementar (respondentes 6, 15, 57, 69 e 110), pelo que, na verdade, 64 alunos (56%) demonstram frequentar espaços e eventos culturais no seu próprio Município e 50 (44%) não revelam o mesmo.

Os resultados da pergunta 3.1. (Figura 8), não obrigatória, viabilizam a conclusão de quantos alunos frequentam determinados espaços e participam em determinados eventos culturais no seu Município: feiras (40), jogos (21), torneios (21), festivais (19), circo (11), clubes (11), monumentos (9), museus (9), Biblioteca Municipal (9), exposições (4), ateliers (3) e, na “Outra” opção, exames de admissão de cinto, em artes marciais (1).

Figura 8

Participação em espaços e eventos culturais por alunos participantes



Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Tendo como objetivo analisar a importância atribuída, por parte dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico da amostra utilizada, à participação em atividades culturais, a pergunta “4. Consideras importante participar em atividades culturais?” esclarece que, à partida, 93 (82%) dos inquiridos reconhecem a relevância de incluir-se em atividades culturais, contrariamente a 21 (18%), que se opõem a essa opinião. Em relação ao esclarecimento destes resultados, alcançado por via da pergunta “4.1. Justifica a tua resposta”, a apresentação dos dados encontra-se organizada pelas categorias “Relevância/ Interesse” (89), “Interesse/ Desinteresse” (16), “Outras respostas” (7) e “Sem resposta” (2). A Tabela 1 demonstra, de forma sucinta, a esquematização destas categorias. No entanto, a tabela completa em que estão transcritas todas as respostas encontra-se presente no Anexo D, devido à sua grande dimensão.

Na primeira categoria, destinada às respostas que traduzem com clareza o reconhecimento da importância da participação em atividades culturais, registam-se as seguintes subcategorias: “Maior conhecimento/ Mais vivências - Desenvolvimento Pessoal”, que destaca os benefícios para as “Aprendizagens, desenvolvimento de competências e bem-estar pessoal” (30)- ex: “Acho importante participar em atividades

culturais porque conheces novas culturas” (respondente 11) e “Através das atividades culturais conseguimos aprender de uma forma direta e física, o que nos leva a ter a nossa perspectiva” (respondente 94)- e a “Socialização”- ex: “Para interagirmos mais uns com os outros e também para conhecermos mais coisas” (respondente 98); “Entretenimento/ Diversão” (9), que evidencia o papel da Cultura enquanto forma de lazer- ex: “Considero importante, porque é interessante e divertido” (respondente 86); “Cultura nacional” (21), que acentua o “Conhecimento”- ex: “a cultura é o que nos leva a conhecer melhor o nosso país” (respondente 17)- e o “Desenvolvimento do território”- ex: “Porque permite adquirir mais conhecimentos sobre o nosso país e contribuir para que haja mais turismo” (respondente 37); “Desenvolvimento Social” (5), que salienta as vantagens para a evolução da sociedade e da comunidade- ex: “sim pois devemos ajudar a comunidade a melhorar” (respondente 42); “Desenvolvimento Ambiental” (1), que demonstra preocupação com o planeta- “Sim porque ajuda a desenvolver o planeta” (respondente 81); “Perpetuação da cultura” (3), que defende a salvaguarda da Cultura- “Porque a cultura nunca deve ser esquecida entre a sociedade” (respondente 88); “Reconhecimento do interesse/ importância” (16), que abrange as respostas menos detalhadas, mas de concordância com a relevância das atividades culturais- ex: “Sim, porque a cultura é boa” (respondente 41)-, ainda que haja opiniões que realcem a “Liberdade de escolha”- ex: “Sim, mas também de vemos[devemos] poder escolher se que remos[queremos] ou não” (respondente 65).

A categoria “Irrelevância/ Desinteresse” (16) concentra, por outro lado, as respostas que refletem uma visão de ausência de reconhecimento da relevância das atividades culturais, mantendo, também, a ideia da “Liberdade de escolha”- ex: “Porque eu não gosto” (respondente 20) e “Não pois cada um ocupa [o] seu tempo a[à] sua maneira” (respondente 38).

Em “Outras respostas”, estão presentes observações que não se inserem em nenhuma das categorias anteriores- ex: “Não sei” (respondente 74)- e em “Sem resposta” enquadram-se 2 alunos.

Tabela 1*Quadro-síntese da categorização das respostas da pergunta 4.1.*

Categorias	Subcategorias		To- tal
Relevância/ Interesse	Maior conhecimento/ Mais vivências- Desenvolvimento Pessoal	Aprendizagens, desenvolvimento de competências e bem- estar pessoal	30
		Socialização	4
	Entretenimento/ Diversão		9
	Cultura nacional	Conhecimento	21
		Desenvolvimento do território	
	Desenvolvimento Social		5
	Desenvolvimento Ambiental		1
	Perpetuação da Cultura		3
	Reconhecimento do interesse/ importância	Liberdade de escolha	16
Irrelevância/ Desinteresse	Liberdade de escola	16	
Outras respostas		7	
Sem resposta		2	

Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

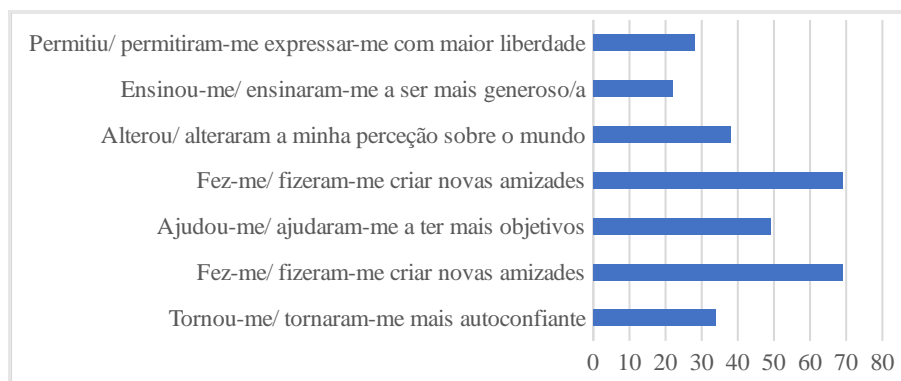
De acordo com a pergunta “5. Das seguintes opções, qual é a que contribui mais para o teu desenvolvimento pessoal?”, 53 alunos (47%) consideram “Os momentos de lazer” o fator de maior relevância para o desenvolvimento pessoal, enquanto 47 (41%) “As atividades letivas” e 14 (12%) “A participação em eventos/práticas culturais”.

A Figura 9 apresenta os resultados obtidos da submissão da pergunta “5.1. Porquê? (seleciona até três opções de resposta)”: a opção “Tornou-me/ tornaram-me mais autoconfiante” conta com 34 respostas., “Fez-me/ fizeram-me criar novas amizades” com 70 respostas, “Ajudou-me/ ajudaram-me a ter mais objetivos” com 49 respostas, “Alterou/ alteraram a minha perceção sobre o mundo” com 39 respostas, “Ensinou-me/ ensinaram-me a ser mais generoso/a” com 22 respostas e “Permitiu/ permitiram-me expressar-me com maior liberdade” com 38 respostas. Ainda há uma resposta em “Outra opção”, “Aprendo coisas que na escola não ensinam”, e 1 resposta em branco.

Os inquiridos que haviam optado por “Os momentos de lazer” na pergunta 5 explicam que os mesmos permitem, essencialmente, a criação de novas amizades (a opção “Fez-me/ fizeram-me criar novas amizades” conta com o maior número de respostas, 32, seguida da “Permitiu/ permitiram-me expressar-me com maior liberdade”, com 23 respostas, e da “Ajudou-me/ajudaram-me a ter mais objetivos”, com 20 respostas). De modo semelhante, os inquiridos que selecionaram “As atividades letivas” esclarecem que as mesmas produzem esses mesmos efeitos (a opção “Fez-me/ fizeram-me criar novas amizades” conta com o maior número de respostas, 31, seguida da “Ajudou-me/ajudaram-me a ter mais objetivos”, com 21). As respostas de quem elegeu “A participação em eventos e práticas culturais”, opção com pouca adesão, tornam mais difícil destacar os fatores considerados como os mais benéficos das PC para o desenvolvimento pessoal, sendo, ainda assim, as opções “Ajudou-me/ajudaram-me a ter mais objetivos” (9 respostas) e “Fez-me/fizeram-me criar novas amizades” (8 respostas) as mais dominantes.

Figura 9

Os fatores de maior relevância para o desenvolvimento pessoal

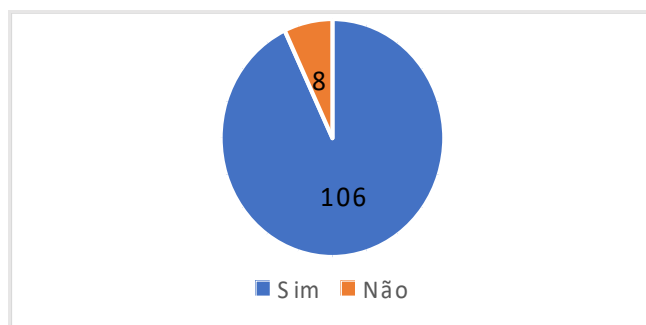


Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em Excel.

A procura da consideração do impacto da Participação Cultural no desenvolvimento social/ comunitário é repercutida na pergunta “6. Na tua opinião, participar em atividades artísticas e desportivas e frequentar espaços e eventos pode contribuir para a melhoria da comunidade?”, à qual, tal como visível na Figura 10, 106 inquiridos responderam (93%) “Sim” e 8 (7%) “Não”.

Figura 10

Impacto da Participação Cultural no desenvolvimento social/ comunitário



Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em Excel.

Pergunta complementar que justifica esta abordagem de 6., “6.1.- “Porquê?” apresenta como resposta as categorias “Bem-Estar” (87), “Desenvolvimento Social” (10), “Outras respostas” (14) e “Sem resposta” (3). A Tabela 2 sintetiza a categorização realizada sobre as respostas da pergunta 4.1., sendo que a tabela completa está presente no Anexo E.

A primeira categoria criada no decorrer da análise de conteúdo foca-se na ideia das vantagens que existem relativamente à melhoria do indivíduo e comunidade: pela possibilidade de um “Estilo de vida saudável”- ex: “Para mantermos uma mente ativa e saudável” (respondente 8); pela intensificação das “Relações interpessoais” e “Diminuição de conflitos”- ex: “Sim, porque ajuda em vários problemas pessoais, ajuda em uma melhor convivência com outros” (respondente 69); pelo papel e “importância da Arte”- ex: “Sim muitas pessoas já fazem atividades artísticas há muito tempo e isso acaba por ser bom para a nossa comunidade” (respondente 4); pelo “Desenvolvimento Pessoal” e aumento de “Criatividade”- por exemplo, “Ajuda a pessoa a trabalhar o seu físico e o seu lado criativo” (respondente 9)-, “Confiança”- “Ajuda a não ter vergonha de estar em público” (respondente 61)- e “Conhecimentos”- “Sim porque se aprende coisas novas” (respondente 13); pela “Ocupação dos tempos livres”- “Porque podemos fazer mais atividades e podem ocupar os nossos tempos livres” (respondente 90).

Já a segunda categoria, “Desenvolvimento Social”, abrange as subcategorias “Sociedade”, no sentido da melhoria da mesma- “Porque a sociedade[sociedade] assim tem um senso mais cultural e entende mais dos seus passados” (respondente 88)- e “Desenvolvimento Local”, em termos do desenvolvimento municipal (territorial/ turístico/ económico/ artístico/ desportivo)- ex: “Pode porque além de aumentar a população aumenta o ponto de turismo e isso é muito bom para a economia” (respondente 66).

Para além destes dados, em “Outras respostas”, os inquiridos revelam não possuir uma opinião muito definida, desdém ou dificuldades em expressar o que pretendem transmitir- ex: “Não sei o porquê” (respondente 31) e “Porque sim” (respondente 74). Três inquiridos não responderam.

Tabela 2*Quadro-síntese da categorização das respostas da pergunta 6.1.*

Categorias	Subcategorias		To- tal	
Bem-Estar	Estilo de vida saudável		21	
	Relações interpessoais		42	
		Diminuição de conflitos		
	A importância da Arte		3	
	Desenvolvimento Pessoal	Criatividade		19
		Confiança		
		Conhecimentos		
Ocupação dos tempos livres		2		
Desenvolvimento Social	Sociedade		4	
	Desenvolvimento Local		6	
Outras respostas			14	
Sem resposta			3	

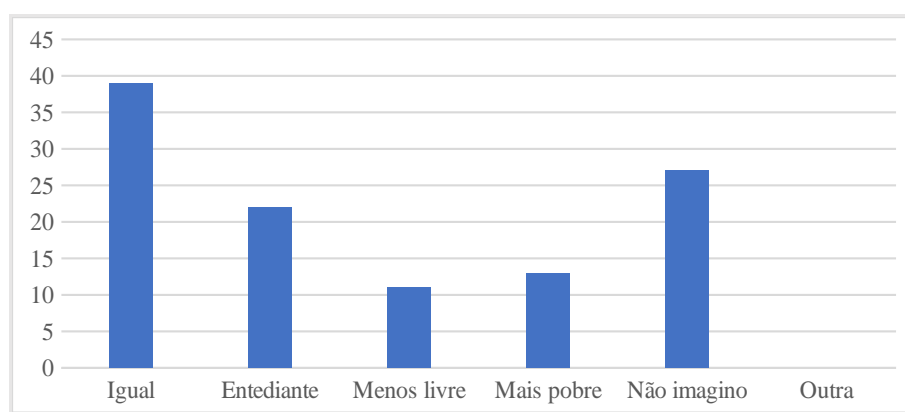
Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

A pergunta “7. Como imaginarias a tua vida sem atividades culturais?” permite inferir sobre o papel e a relevância das atividades culturais na vida pessoal. Como a Figura

11 indica, 39 alunos (34%) decidiram-se pela opção “Igual”, 27 (24%) pela “Não imagino”, 22 (19%) pela “Entediante”, 13 pela “Mais pobre” (11%), 11 (10%) pela “Menos livre” e 2 (2%) pela “Outra”.

Figura 11

Relevância/ Irrelevância das atividades culturais na vida pessoal



Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Após o questionamento em relação à vontade ou ausência da mesma da participação em projetos ou atividades novas na vida dos alunos, através da pergunta “8. Gostarias de participar nalgum ou nalguns projeto(s) ou atividade(s) que ainda não integres?”, 41 (36%) inquiridos escolheram a opção “Sim” e 73 (64%) a “Não”. Porém, a clarificação trazida pelas respostas à pergunta “8.1. Se sim, qual/quais?”, acerca de quais os projetos e atividades que seriam do seu interesse, permitiram obter 47 respostas, 36 das quais designamos por “válidas”, pois as restantes, muitas vezes, pertencem a sujeitos que reforçam a ideia de que não possuem o desejo de inclusão num projeto/ atividade.

A Tabela 3 apresenta as categorias construídas para a análise de conteúdo da pergunta 8.1..

As “Atividades artísticas” (16) manifestam-se como um ponto de destaque, sendo visível a atração tanto pelas artes do espetáculo - a totalidade das artes que têm como foco

a exposição pública num lugar de representação (Pires, 2016) -, como pelas artes visuais e manuais- que incluem, por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura e a fotografia, apelando à captação dos vários sentidos (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016). Estas últimas (3) estão ilustradas pela referência à costura, à pintura e à escultura. Por sua vez, na subcategoria “Artes do espetáculo” (13), evidencia-se o gosto pela participação em várias atividades (6), pelo Teatro, em particular (3), pela Música, em particular (2), e pela Dança, em particular (2).

A categoria “Desporto/ Jogos” (15) abrange o Desporto escolar (2), modalidades (em particular), como as Artes Marciais (2) e o Basquetebol (2), “Outras modalidades” (7), Jogos tecnológicos (1) e “Outros jogos (indefinição da resposta)” (1).

Ainda que em menor peso, há também interesse pelos “Espaços culturais” (1), designadamente pela visita a museus, pela “Aprendizagem de idiomas” (1), nomeadamente do japonês, e pelo “Voluntariado/ Sensibilização”, por via da criação de projetos (1). É possível contabilizar 2 respostas que suscitam dúvida, na categoria “Outras respostas”- “Qualquer um eu faço” (respondente 100) e “Tanto faz” (respondente 89)-, podendo a falta de especificidade das mesmas revelar desdém ou desinteresse ou, pelo contrário, a sua abrangência significar um interesse amplo e transversal.

Tabela 3

Categorização das respostas da pergunta 8.1.

Categorias	Subcategorias			Respostas	Código Respon-dente	Tot-al
Atividades artísticas	Artes do espetáculo	Várias atividades		“Dança, música, teatro”	24	13
				“Atividades culturais”	76	
				“Gostava de participar no teatro e atividades artísticas”	88	
				“Teatro, representação, dança...”	86	

Categorias	Subcategorias		Respostas	Código Respon-dente	To-tal	
			“Sim, gostaria muito de participar no circo ou teatro”	87		
			“Um club de art[Arte]”	104		
		Teatro		“Eu gostaria de pertencer a um grupo de teatro”		47
				“No teatro.”		71
				“Gostaria de ir para uma escola de teatro, porém é caro então não tenho muitas condições”		99
		Música	Eventos musicais	“Alguma coisa que esteja ligado[ligada] à música”		69
				“festivais de música pois toco piano”		27
		Dança		“Danças de salão”		8
	“DANÇA”			111		
	Artes visuais/ manuais			“Costura”		28
				“Pintura”		52
“Eu gostaria e me entereisso[interesse] por escultura, mas não sei se eu teriam[teria] capacidade de fazer algo do tipo”				105		
Espaços culturais			“Visitar museus”	9	1	
Desporto/ Jogos	Desporto escolar (em particular)		“Desporto escolar de tenis[ténis] de mesa.”	34	13	
				36		

Categorias	Subcategorias	Respostas	Código Respon-dente	To-tal
		“Atividades como algum inter-escolas como jogos[,] desportos”		
	Artes Marciais	“Taekwondo, pois já andei uma vez e gostava”	30	
		“Aprender a como manusear uma katana em uma[numa] arte marcial”	61	
	Basketball	“fazer desporto, basket”	43	
		“Gostaria de jogar basketball mais do que jogo normalmente nas aulas de educação física.”	93	
	Outras modalidades	“Corrida de bicicletas”	18	
		“acampamentos e ciclismo”	25	
		“Não sei se a ginástica está, mas se estiver adoraria fazer”	31	
		“natação”	54	
		“Patinagem no gelo”	60	
		“Clube de futebol”	73	
		“Futsal feminino”	84	
	Jogos tecnológicos	“Lisboa Games Week”	21	1
	Outros jogos (indefinição da resposta)	“Jogos em equipa”	40	1
Aprendizagem de idiomas		“gostaria bastante de ter aulas de japonês”	92	1
			66	1

Categorias	Subcategorias	Respostas	Código Respon-dente	To-tal
Voluntariado/ sensibilização		“Como sou ativista quero fazer muitas coisas para ajudar o mundo como por exemplo um projeto que estou a criar sozinha que é de irmos a[à] escola do 1ºciclo e fazermos algum tipo de atividade prática como fazer algo que os ajude a reciclar por exemplo e outros projetos para proteger o mundo e voluntariado”		
Outras respostas		“Qualquer um eu faço”	100	2
		“Tanto faz”	89	
Sem resposta				80

Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

A abordagem sobre a suficiência ou insuficiência da oferta escolar e de outros estabelecimentos culturais tendo em conta a procura de atividades dos alunos, realizada através da pergunta “9. Na tua opinião, a tua escola e os restantes estabelecimentos culturais que existem no Município oferecem as atividades que procuras?”, permite concluir, como descrito na Figura 12, que 77 dos inquiridos (68%), consideram que os recursos municipais já representam os seus interesses (“Sim, o que me interessa já existe”) e, em contrapartida, os restantes 37 participantes (32%) afirmam que ainda não existe o que é do seu gosto e desejo (“Não, o que me interessa ainda não existe”).

Figura 12

Suficiência e insuficiência da oferta cultural do Município

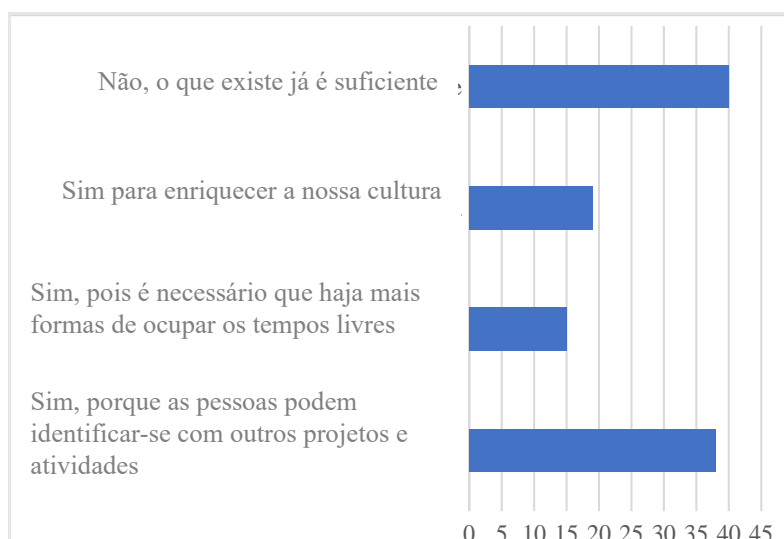


Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

Por sua vez, a pergunta “10. Consideras que deveria existir outro(s) projeto(s) cultural(is) e/ou outra(s) atividade(s) artística(s) no Município? (seleciona a opção da tua preferência)”, direcionando-se, particularmente, para o objetivo do estudo “3. Identificar propostas dos alunos quanto à perspetiva de participação em atividades e projetos culturais municipais”), apela a um exercício reflexivo por parte dos inquiridos, que devem seleccionar uma das opções disponibilizadas, que enumeram alguns motivos pelos quais se torna necessário ou não a existência de mais práticas e atividades culturais a nível municipal ou fornecem a possibilidade de atribuir outra resposta personalizada. Assim, como visível na Figura 13: 40 respostas (35%) recaem para a opção “Não, o que existe já é suficiente”, 38 (33%) “Sim, porque as pessoas podem identificar-se com outros projetos e atividades”, 19 (17%) para “Sim, para enriquecer a nossa cultura”, 15 (13%) para “Sim, pois é necessário que haja mais formas para ocupar os tempos livres” e 2 (2%) para “Outra” (outra opção).

Figura 13

Avaliação da necessidade de mais projetos e atividades culturais no Município



Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

A pergunta “10.1. Se sim, qual(is)?”, não obrigatória, visa complementar a 10., continuando um exercício crítico, orientado, desta vez, para a identificação e exposição das propostas de projetos culturais e atividades artísticas que o Município devia possuir. Dos 72 alunos que responderam afirmativamente à pergunta 10., somente 37 representam sugestões de atividades e projetos a nível municipal.

A Tabela 4 sistematiza, através duma organização categórica, as pretensões dos alunos inquiridos. 17 alunos destacam a necessidade de existirem mais “Espaços/ Eventos/ Práticas: por um lado, mais museus (2); por outro lado, mais eventos e práticas artísticas (8), destacando-se a defesa pela maior presença de festivais (3) e de feiras (3); ainda por outra perspetiva, atividades pluralistas e multigeracionais, capazes de envolver crianças e, também, idosos (1); numa outra visão, ideias de atuação mais projetadas para as áreas científicas e tecnológicas (4), bem como industrial- “Lisnave” (inquirido 22)- e eletrónica- “Podia haver mais eventos de jogos ou coisas futuristas/ eletronicas[eletrónicas]” (respondente 21); por fim, outros espaços (2), como piscinas

(respondente 54) e espaços de entretenimento e aprendizagem cultural para jovens (respondente 25).

Outra categoria, “Aprendizagem/ Conhecimento”, distingue a aprendizagem de idiomas (2), o acesso a novos cursos (1), nomeadamente o de arquitetura, a existência de “Questionários de cultura geral” (respondente 91) e o foco na cultura portuguesa e nas suas tradições (3).

Na categoria intitulada “Desporto” (5), são visíveis os votos pela maior relevância do futsal (1), pelo ténis de mesa (1), pelo xadrez e os clubes que o fomentam (1), pelo futebol e pelo basquetebol (1) e, ainda, por estruturas de skate de maior qualidade (1). É possível averiguar, igualmente, a preocupação em relação à prática de desporto inclusivo- “Podia haver mais esportes[desportos] para as pessoas que têm alguns problemas” (respondente 72).

O “Voluntariado” ilustra, da mesma forma, ponto de ênfase para as novidades a surgirem no Município, por exemplo, por via da recolha coletiva e solidária de lixo (1). Outras respostas são dadas, sendo de salientar a defesa da gratuitidade de projetos (1) e a exclusividade de espaços vocacionados para as Artes (1).

Tabela 4*Categorização das respostas da pergunta 10.1.*

Categorias	Subcatego-rias	Questões	Código Respon-dente	To-tal
Espaços/ Eventos/ Práticas	Museus	“Mais museus”	9	2
		“Mais espaços verdes e museus mais ricos em cultura”	88	
	Arte: Eventos/ Práticas	“Workshop de Pintura”	8	8
		“festivais de música.”	27	
		“mais festivais, mais feiras”	43	
		“Música e exercício ao ar livre”	52	
		“Festivais de música, Feiras Medievais.”	71	
		“Sim[,] balé[ballet,] muito mais”	87	
		“Acho que poderia haver mais circos, e mais feiras.”	99	
	“Arte de rua.”	103		
	Atividades multigeracionais	“Mais atividades ao ar livre com crianças e idosos e etc”	59	1
	Ciências/ Tecnologias	“Podia haver mais eventos de jogos ou coisas futuristas/ eletronicas[eletrónicas]”	21	4
		“Lisnave”	22	
		“Projetos e feiras sobre tecnologias e ciências”	35	
“Criar projectos[projetos] grandes tipos tipo fazer um vulcão[,] entre outros”		100		
Outros espaços		25	2	

Categorias	Subcatego-rias	Questões	Código Respon-dente	To-tal
		“Mais parques de diversões, mais espaços e ocupações para crianças e mais cultura para os jovens.”		
		“Mais piscinas.”	54	
Aprendizagem/ Conhecimento	Aprendizagem de idiomas	“Aprender a falar outras línguas e poderíamos visitar mais espaços com história (depois do[da] covid, como é óbvio)”	93	2
		“Aprender a falar japonês”	94	
	Novos cursos	“Um curso de arquitetura na escola”	104	1
	Cultura geral	“Questionários de cultura geral”	91	1
Desporto	Cultura portuguesa	“estilo de música portuguesa e tradições”	28	3
		“Jogos tradicionais do nosso país”	37	
		“Desportos como basket[,] futebol[,] andebol[,] um gênero[género] de kahoot sobre cultura portuguesa”	36	
	Outras modalidades desportivas	“futsal”	12	5
		“Tenis[Ténis] de mesa, jogos de matematica[matemática] e mais visitas[visitas] de estudo.”	34	
		“clubs de xadrez”	38	
		“Jogos como o futebol e o basquete”	40	
		“Um skate park melhor”	106	
	Desporto inclusivo	“Podia haver mais esportes[desportos] para as pessoas que têm alguns problemas”	72	1
	Voluntariado		“Um lugar onde os turistas ou moradores podem ir para ajudar na recolha do lixo e ajudar as pessoas”	66

Categorias	Subcatego-rias	Questões	Código Respon-dente	To-tal
Outras respostas	Gratuidade dos projetos	“Projetos gratuitos”	24	1
		“Projetos artísticos e atividades desportivas.”	11	5
		“Fazer mais projetos”	53	
		“Ver espetáculos e coisas assim”	80	
		“Qualquer uma”	89	
	“Acho que as artes não são bem integradas na sociedade e não é influenciada, por isso eu acho que devem existir locais apenas sobre artes.”	105		
Sem resposta				77

Nota. Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado e organizados em *Excel*.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

5.1. Reflexão sobre as respostas do inquérito por questionário

A análise relativa às respostas obtidas pela pergunta “1. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?” e, por conseguinte, à identificação das atividades de principal interesse por parte dos alunos participantes permite constatar que 30% das respostas (34/114) recaí sobre a variável “Estar com os meus amigos”. Este resultado reforça as perspetivas anunciadas no Capítulo 2 (Enquadramento Teórico) respeitantes à Adolescência, período durante o qual é notável uma tendência frequente para a formação de grupos (Gouveia-Pereira et al, 2000), e à socialização, que se direciona para a modelação do comportamento num grupo de pares (Petrus, 1998). Como também clarificam Nunes e Jesus (2009), os amigos íntimos, durante o período médio e tardio desta fase de desenvolvimento, partilham entre si pensamentos e preocupações, desempenhando um papel imprescindível para a autonomia moral e cognitiva (Piaget, 1932), o fortalecimento da autoestima e a resolução de conflitos (Sullivan, 1953), contribuindo para o amadurecimento da identidade.

Já a prática de atividades artísticas [“Praticar atividades artísticas (exemplos: teatro, música, dança, pintura, escultura, literatura, cinema, fotografia)”, 20%- 23/114] e de exercício físico (“Praticar exercício físico”, 13,2%- 15/114) representam as opções seguintes de maior preferência. A justificação destes resultados pode encontrar-se no facto da Cultura, considerada como “tudo o que permite o indivíduo situar-se em relação ao mundo” (Marques, 1995, p. 13), ser, muitas vezes, correspondente, tal como as relações de amizade, a um elemento que contribui intensamente para o desenvolvimento pessoal e para a construção identitária, essencialmente numa fase de exploração de caminhos e perfis individuais (Artiaga, 1998), como é a que o adolescente atravessa.

Por sua vez, 11% das respostas (13/114) dizem respeito à escolha da opção “Estar com a minha família”, isto é, pela manifestação do prazer pelas vivências em meio familiar. Porém, é visível, através desta análise, uma preferência pelo convívio com os amigos. Como já apontado por Reymond-Rivier (1977), os problemas que se notam durante o período da Adolescência interligam-se, essencialmente, com a condenação dos modelos parentais e com a aspiração à originalidade. Tal pode também justificar-se

porque ocorre uma transição de um hábito de relação familiar para outro de apego aos pares ou a uma relação de namoro (Nunes & Jesus, 2009), bem como um aumento da discordância entre pais e filhos (Oliva, Parra, Sanchez-Queija & Lopes, 2007).

As práticas do estudo (“Estudar”, 1%, 1/114) e a frequência de espaços culturais [“Frequentar espaços culturais (exemplos: bibliotecas, museus, festivais, feiras, espetáculos)”, 1%- 1/114] assumem-se como as opções menos selecionadas. O caráter de obrigatoriedade do sistema de ensino, que exige “um período de estudos em regime de tempo inteiro (...) para todos os alunos” (Comissão Europeia/Eurydice, 2019, p. 3), poderá contribuir para o facto de não estar associado a uma escolha prioritária, ou livre, para a ocupação dos tempos livres. Semelhantemente, alguns espaços culturais também podem assumir funções educativas que se cruzam mais diretamente com as escolares, designadamente as bibliotecas, locais de aprendizagem e de estudo (UNESCO, 1994), e os museus, que, disponibilizando leituras históricas, científicas, antropológicas, culturais e sociológicas, são, também, um espaço relacionado mais diretamente com a aquisição de conhecimento (Rafael & Palma, 2013), que durante esta fase do desenvolvimento do jovem, por se associar à obrigatoriedade e à ausência de controlo e de autonomia plena, podem levar ao afastamento destes espaços associados a contextos de aprendizagem.

À pergunta “2. Praticas alguma atividade artística ou algum desporto fora da escola?”, 68 inquiridos (59,7%) responderam “Não” e 46 (35%) “Sim”. Assim, o principal destaque recai sobre a ausência da prática destas atividades de modo externo em relação ao estabelecimento de ensino. Porém, uma significativa percentagem dos alunos participantes pratica atividades fora da escola, sendo estas futebol, marchas populares, teatro, canto, karaté, natação, danças de salão, hip-hop, atletismo, ginástica artística, futsal, andebol, ginásio, basquetebol, *k-pop*, ténis de mesa, corrida, *krav maga*, dança regional, voleibol, skate e escutismo. A procura da prática de atividades artísticas e desportivas enquanto forma de ocupação externa à Escola, de frequência obrigatória, reforça que os alunos também valorizam estas atividades nas suas vidas. Este fator pode estar associado a uma posição autónoma, que, ao permitir a tomada de decisões livres, potencia a construção identitária (Pappámikail, 2013). Por outro lado, os grupos

desportivos e equipas permitem um encontro de gostos e preferências que concorre para um sentimento de pertença.

Através da pergunta “3. Costumas frequentar espaços e participar em eventos culturais no teu Município”, conclui-se que 64 alunos (56%) possuem hábitos de participação em espaços e eventos culturais municipais. Pelas respostas à pergunta “3.1. Se sim, em qual/quais? (seleciona até três opções de resposta)”, conclui-se que os espaços e eventos mais frequentados são feiras (40), jogos (21), torneios (21) e festivais (19), em detrimento de outros, como o circo (11), clubes (11), monumentos (9), museus (9), Biblioteca Municipal (9), exposições (4), ateliers (3) e, na “Outra” opção, exames de admissão de cinto, em artes marciais (1). Estes resultados sustentam a ideia de uma consciência dos benefícios destes veículos de transmissão cultural, que, como destacado por Pereira (2010), são, entre outros, o contributo para a revalorização e melhoria urbana, para a partilha e a produção de produtos culturais, para o apelo a novos públicos, para uma distribuição cultural democrática e para o exercício da cidadania.

O principal destaque de respostas direciona-se para as feiras, definidas como eventos periódicos de exposição de serviços e produtos por parte de fornecedores, distribuidores e fabricantes de uma dada indústria (American Marketing Association-AMA, 2011), nas mais diversas áreas. Sendo um evento (Alves, 2013), são propícias para o desenvolvimento local, o incentivo da integração social, o orgulho público e o ressurgimento de matrizes tradicionais, para além de implicarem uma promulgação do lazer, atraindo quer os habitantes do Município, quer outros visitantes (Getz, 2005). Deste modo, evidencia-se um apoio, mesmo que inconsciente, à cultural local.

Porém, ainda que maioritariamente existam alunos que participam nesses espaços e eventos, 50 (44%) não o fazem. Assim, verifica-se uma significativa ausência de adesão aos equipamentos culturais. Esta recusa pode estar associada, por exemplo, à falta de reconhecimento da significância dos mesmos, a uma carência de divulgação da oferta municipal existente ou à ausência de atividades do interesse dos alunos participantes.

Aquando da pergunta “4. Consideras importante participar em atividades artísticas?”, uma forte maioria dos inquiridos selecionou a opção “Sim” (82%, 93/114), em oposição com os restantes 21 participantes (18%), contrários a essa opinião. Pela

interpretação das respostas à pergunta “4.1. Justifica a tua resposta”, são manifestadas algumas explicações que reforçam os benefícios que pode conter a participação artística, como a aquisição de um maior conhecimento/ mais vivências/ desenvolvimento pessoal (Aprendizagens, desenvolvimento de competências, bem-estar pessoal, socialização), o estímulo do entretenimento/ diversão, o apoio à cultura nacional (conhecimento, desenvolvimento do território), o desenvolvimento social, o desenvolvimento ambiental e a perpetuação da cultura. Nesta visão, notabiliza-se o cruzamento de alguns destes aspetos com ideias defendidas no Enquadramento Teórico que elogiam e sustentam o papel da Arte. Esta, por entre outras características, apela à inteligência, à sensibilidade e à afetividade (Best, 1996), contribui para “a formação do senso ético e moral” (Marques, 2002), procura o alcance das conceções “do mundo e da vida”, pelo encontro de “dimensões do desejo e do imaginário individual e coletivo” (Crespi, 1997, p. 170), pretende compreender um papel no mundo (Magro, 1999), sugere “soluções para problemas sociais e interpessoais” (Boal, 1996), serve de meio de autoconhecimento (Lahio, 2004), permite conhecer novas realidades (Velosa, 2014) e estimula e educa a observação (Sontag, 1986).

Em resposta à pergunta “5. Das seguintes opções, qual é a que contribui mais para o teu desenvolvimento pessoal?”, elaborada no sentido de compreender quais os fatores considerados de maior relevância para o desenvolvimento pessoal, 53 alunos (47%) responderam “Os momentos de lazer”, 47 (41%) “As atividades letivas” e 14 (12%) “A participação em eventos/práticas culturais”. A pergunta “5.1. Porquê? (seleciona até três opções de resposta)”.

De acordo com os dados recolhidos, o Lazer, a Escola e a Cultura são formas potenciadoras do desenvolvimento pessoal. Todos eles tendem a viabilizar o estabelecimento de relações de amizade, que tanto se procuram durante a fase da Adolescência, em que, como já apontado, os grupos de pares podem constituir um apoio na vida dos indivíduos, e a criação de mais objetivos, a procura de um caminho mais detalhado. “Os momentos de lazer” fomentam também a liberdade. O facto de “A participação em eventos/práticas culturais” estar tão distante, em termos percentuais, de “Os momentos de lazer” e “As atividades letivas” leva a questionar se a capacidade

contributiva que a PC pode dar ao desenvolvimento do indivíduo não é suficientemente reconhecida ou se é desconhecida por alguns dos inquiridos.

Em contrapartida, os dados que derivam de “6. Na tua opinião, participar em atividades artísticas e desportivas e frequentar espaços e eventos pode contribuir para a melhoria da comunidade?” revelam que 93% (106/114) dos inquiridos creem na visão contributiva da Cultura para o desenvolvimento comunitário. Uma reduzida percentagem de 7% (8/114) discorda com esta perspetiva. Aquando da pergunta. “6.1. Justifica a tua resposta”, é possível visualizar os aspetos reconhecidos por parte dos alunos participantes. A seguinte análise, por conseguinte, irá reapropriar-se de algumas ideias contidas no Enquadramento Teórico, para sustentar as novas perspetivas.

Muitos dos alunos participantes revelam considerar, ainda que indiretamente, que uma das potencialidades da Cultura para a comunidade é a promoção do Bem-Estar. Esta, recordemos, convoca a conexão equilibrada entre emoções, espírito, corpo e mente (Seaward, 1992, 2000), estando usualmente associada à autorrealização individual, à autoaceitação, a relações interpessoais positivas, à autonomia, à consciencialização dos talentos e à constituição de ambientes do interesse individual (Santos, 2011).

Alguns benefícios atribuídos à presença cultural na sociedade são: a existência de um estilo de vida saudável, por via da prática desportiva, por exemplo, que engloba todas as formas de atividade física que intuem a melhoria ou expressão da condição física e psíquica, o aprimoramento das relações sociais ou a obtenção de resultados favoráveis a todos os níveis (Conselho da Europa, 1992); o fomento das relações interpessoais e da diminuição de conflitos; a importância da Arte, que, abrangendo a expressão do eu e do mundo interior (Sousa, 2013), permite a intervenção pessoal na sua totalidade, ao apelar à inteligência, à sensibilidade e à afetividade (Best, 1996), bem o encontro de “dimensões do desejo e do imaginário individual e colectivo, representações da realidade natural e social e concepções do mundo e da vida” (Crespi, 1997, p. 170); o Desenvolvimento Pessoal, que estimula a Criatividade, reforça a Confiança e leva à compreensão de novos conhecimentos, visto que a Cultura é um agente do desenvolvimento intelectual, espiritual, estético (Williams, 1989), emocional e moral (DUDH, 1948) - as bibliotecas públicas, por exemplo, “porta de acesso local ao conhecimento- fornece[m] as condições

básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais” [UNESCO, 1994, p. 1]; a ocupação dos tempos livres, sendo uma forma de entretenimento.

Mais direcionadas para o desenvolvimento local, outras vantagens atribuídas pelos inquiridos da PC para a comunidade traduzem-se no seguinte: a revalorização e a melhoria urbanas, a projeção da imagem territorial para o exterior e a captação de novos públicos conseguida através dos equipamentos culturais (Pereira, 2010); a possibilidade de partilha de ideias locais, de experiências inovadoras e de diversas aprendizagens, que o Museu disponibiliza (Rafael & Palma, 2013); o incentivo ao desenvolvimento da identidade cultural local, à integração social, à intensificação do orgulho público, à manutenção de matrizes tradicionais (Alves, 2013) e à atração de visitantes (Getz, 2005), através dos eventos; a estreita relação com a comunidade (Rosenstein, 2010), de que são exemplos os festivais, designadamente os de música, recursos de elevado destaque artístico nas regiões em que se realizam (Garcia & Nunes, 2009).

Estes resultados comprovam a consciência da relação da PC com o DPS. No entanto, esta compreensão conduz-nos a crer que, ainda que seja manifestada uma perceção do contributo cívico da Cultura, integração e participação em espaços e eventos culturais municipais por 106 alunos, para 50 alunos (44%), como revelado pela pergunta “3. Costumas frequentar espaços e participar em eventos culturais no teu Município”, não é uma prática frequente. Apesar da existência de uma postura crítica, constata-se que os equipamentos culturais não são maioritariamente visitados e procurados, o que leva a questionar, novamente, se estas práticas serão do interesse real dos participantes, se se denota a ausência de oferta do seu agrado ou se a vontade de participação cívica não é sentida.

A pergunta “7. Como imaginarias a tua vida sem atividades culturais?” foi aplicada com vista ao entendimento do nível de importância da Arte na vida pessoal. Das respostas dadas, entende-se que a maior percentagem recai sobre a opção “Igual” (34,2%, 39/114.). Esta desconsideração, pelo menos, aparente, da relevância das atividades culturais não se demonstra compatível com os dados provenientes das perguntas “4. Consideras importante participar em atividades culturais?”, em que a maioria dos inquiridos selecionou a opção “Sim” (82%, 93/114) como resposta, e “6. Na tua opinião, participar em atividades artísticas e desportivas e frequentar espaços e eventos pode contribuir para a melhoria da comunidade?”, em que 93% (106 respondentes) também responderam de forma afirmativa. Para estes respondentes, os benefícios da PC, mesmo que se sejam notabilizados, não são estritamente necessários.

Há também alunos que manifestam um apoio mais favorável à área cultural. 23,7% (27 respostas) responderam “Não imagino”, em defesa da imprescindibilidade da Cultura. Esta perspetiva faz sentido, quando se tem em conta que a “cultura é tudo o que permite o indivíduo situar-se em relação ao mundo” (Marques, 1995, p. 13) e que sem a mesma a existência não possui o significado que lhe damos. Para 19,3% (22 respostas), a vida tornar-se-ia “Entediante”, opinião que ressalta a qualidade cultural de fomento do Bem-Estar, da alegria, de outras sensações positivas ou de ocupação dos tempos livres, para 11,4% (13 respostas) “Mais pobre”, talvez porque a Cultura potencia muitos conhecimentos, aprendizagens, partilha de emoções e aprendizagens, e para 9,6% (11 respostas) seria “Menos livre”, perspetiva que leva a recordar as vantagens potenciadas pelas práticas culturais, como a liberdade de expressão, a disposição de um vasto leque de escolhas, um contributo para o desenvolvimento da identidade, o encontro com os interesses próprios, a partilha de linguagens múltiplas, o convívio, a formulação ou aprimoramento dum sentido estético e crítico, a possibilidade de mobilizar mudanças sociais, de que é exemplo a «Revolução dos Cravos».

Após o questionamento acerca da vontade da participação em projetos ou atividades novas, através da pergunta “8. Gostarias de participar nalgum ou nalguns projeto(s) ou atividade(s) que ainda não integres?”, 41 (36%) inquiridos escolheram a opção “Sim” e 73 (64%) a “Não”. A maioria dos alunos participantes revela não desejar

integrar nenhuma atividade que ainda não integre. Porém, há que realçar o nível significativo de alunos que manifestam o desejo contrário.

As 36 respostas “válidas” dadas à pergunta “8.1. Se sim, qual/quais?”, acerca de quais os projetos e atividades que seriam do interesse dos alunos, permitiram concluir que existe um enorme interesse pela participação em várias atividades, designadamente no que concerne às artes do espetáculo (Teatro, Música, eventos musicais e Dança) e às artes visuais/manuais, aos espaços culturais, a jogos e práticas desportivas (principalmente, artes marciais, basquetebol e jogos tecnológicos, entre outros tipo de modalidades desportivas/jogos), à aprendizagem de idiomas e ao Voluntariado.

Pensando nas atividades disponibilizadas por entidades importantes de transmissão das práticas culturais para estes alunos (informação presente nos sites oficiais das mesmas), a Câmara Municipal de Setúbal (CMS) e o estabelecimento de ensino que frequentam, é perceptível a existência das práticas convocadas pelos alunos.

Para além do Clube de Artes na Escola de onde provém a amostra, alguma da oferta artística fornecida pela CMS é, por exemplo: no Teatro, o Grupo de Animação e Teatro Espelho Mágico, o Teatro do Elefante, o Teatro Estúdio Fonte Nova, Água Ardente- Produções Teatrais, Bambolinices - Festival Internacional de Teatro e Artes Performativas para todos os públicos, o Festival Internacional de Teatro de Setúbal, Tá na Rua- Festival de Artes na Cidade, o Teatro à Volta do Concelho - Espetáculos Teatrais e Teatro nas Escolas; na Música, a Associação dos Acordeonistas de Portugal, a Academia de Música e Belas-Artes Luísa Todi, a Associação Cultural do Conservatório Regional de Setúbal, o Coral Infantil de Setúbal, o Coral Luísa Todi, a Sociedade Musical Capricho Setubalense, a Sociedade Musical e Recreativa União Setubalense, o Grupo de Danças e Cantores Regionais do Faralhão, o Grupo Musical e Desportivo União e Progresso, a Sociedade Filarmónica Perpétua Azeitonense, a Sociedade Filarmónica Providência Travessa do César, a Sociedade de Instrução Musical de Brejos de Azeitão- SIMBA, a Grande Filarmónica de Setúbal, a Eurovision Live Concert, o Concurso de Fado de Setúbal, o Encontro de Corais Alentejano- Alentejo Abraça Setúbal, a Mostra de Música Popular Portuguesa e o Festival de Música de Setúbal; na Dança, a Academia de Dança Contemporânea, a Associação de Setúbal Dança Desportiva, o Grupo Recreativo Escola

Samba Rio Azul, a Associação Oridanza- Cultura em Movimento, o Grupo de Danças e Cantares Regionais do Faralhão, o Clube de Tango de Setúbal, a Setúbal Salsa Experience, a STB Dance All Stars, o Setúbal Dance Market e Grupo Recreativo Escola Samba Rio Azul; nas Artes visuais/ manuais, a Academia Cultural de Teatro e Artes de Setúbal, a Academia de Música e Belas-Artes Luísa Todi e a ARTISET- Associação de Artistas Plásticos de Setúbal.

Outros projetos existentes, que se repercutem em espaços culturais, são, entre outros: a Biblioteca Pública Municipal, a Casa Bocage, o Museu do Trabalho Michel Giacometti, a Casa da Cultura, Universidade Sénior de Azeitão, a Casa do Corpo Santo/ Museu do Barroco, o Cinema Charlot, o Convento de Jesus, o Fórum Luísa Todi, a Galeria Municipal do Banco de Portugal e a Galeria Municipal do 11.

A nível dos jogos e das práticas desportivas, a Escola possui o Clube do Desporto Escolar e o Clube dos Jogos Matemáticos. Já a CMS aporta atividades e equipamentos nestes âmbitos, entre os quais se contam: o Grupo Desportivo Independente, o Grupo Desportivo “Os Amarelos”, o Grupo Desportivo Setubalense “Os 13”; São Domingos Futebol Clube, o Clube Desportivo e Recreativo “Águias de São Gabriel”, o Grupo Desportivo da Fonte Nova, o Clube Desportivo, Cultural e Recreativo de Gâmbia e a União Desportiva Recreativa das Pontes.

Em relação à Aprendizagem de idiomas, a própria ESDMM tem um laboratório de Línguas Estrangeiras.

Quanto ao Voluntariado, há vários projetos em várias áreas, tais como: “Conscientemente” (para proteção florestal e da Natureza), “CRTL+ESTUDO” (para apoio ao estudo de jovens do 7º ao 12º anos de escolaridade), Arquivo Municipal (para desempenho da atividade de arquivista), “Bandeira Azul” (para verificação da concessão da bandeira azul em praias de Setúbal), Estudo Acompanhado do “Programa Nosso Bairro”, “Nossa Cidade” (para apoio escolar a crianças e jovens de famílias carenciadas), Cooperativa “SEIES/ Centro de Cidadania Ativa” (para partilha de conhecimento numa dada área e disciplina, através de aulas abertas), Centro de Apoio ao Sem Abrigo (para apoio a pessoas em condições desfavorecidas), APPACDM (para colaboração na área do desportiva e de animação sociocultural), “Feel4Planet” (para limpeza de beatas), “Ocean

Alive” (para limpeza em zonas costeiras), Projeto Estrelinha (para passeio de animais), “Cantinho da Milu” (para dar banho e ajudar na limpeza da quinta), “ReFood Setúbal” (para apoio social e alimentar de famílias carenciadas) e a APAV Setúbal (para apoio às vítimas de violência).

O Município disponibiliza múltiplas atividades de várias índoles, permitindo não só uma atuação artística, como também o desempenho do papel de espetador. Porém, nem todas são adaptáveis às idades dos participantes e não são gratuitas, fatores que podem justificar a falta de participação não tão generalizada.

Para estes alunos que nutrem esta vontade participativa, a oferta municipal e a do seu estabelecimento de ensino apresentam um vasto leque de projetos e atividades. Ainda assim, mesmo que nenhuma vá ao encontro aos seus interesses, as pretensões devem ser escutadas, com vista a garantir a integração de todos e um conseqüente Bem-Estar e autossatisfação. Esta condição leva a relembrar, como já referenciado no Enquadramento Teórico, que as políticas locais dependem duma atualização assente nas necessidades a que a população apela, devendo priorizar a identificação dos “grupos humanos envolvidos, identificar o(s) seus(s) território(s) e escutar os seus interesses” (Oosterbeek, 2007, p. 36), para uma sucedida organização local e cultural, e “fazer participar a população de uma maneira ou de outra, nas tomadas de decisão dos diferentes dirigentes locais” (Huron & Spindler, 1998, p. 7).

Da mesma forma, os cidadãos, na sua totalidade, podem intervir nas políticas locais. A democratização da cultura, isto é, o “acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural” (Artigo 73.º a) 3), manifestado na descentralização da oferta (Gomes e Lourenço, 2009), e a democracia cultural, que confere aos cidadãos a hipótese da formulação e implementação da política cultural, tornando-os agentes de produção, para além de, em exclusivo, de receção cultural (Urfalino, 2015), dão a possibilidade aos indivíduos de sugerirem, criarem ou convocarem a criação das atividades que consideram serem necessárias, devendo, para tal, serem escutados pelos autarcas.

Embora a maioria dos alunos participantes do estudo se encontrem já satisfeitos com o que possuem, afirmando que não gostariam de participar em nenhum ou nenhuns

projeto(s) ou atividade(s) que ainda não frequentem, há que entender o que impedirá os restantes de cumprirem o que ambicionam.

Da pergunta “9. Na tua opinião, a tua escola e os restantes estabelecimentos culturais que existem no Município oferecem as atividades que procuras?”, resultam 77 respostas (67,5%) para a opção “Sim, o que me interessa já existe” e 37 (32,45%) para “Não, o que me interessa ainda não existe”. Assim, é possível constatar que a oferta cultural do Município e do estabelecimento de ensino que frequentam é, para a maioria dos alunos inquiridos, suficiente. No entanto, 37 respostas, que representa ainda um número significativo de alunos (32,45%), consideram o contrário, o que permite compreender a existência de uma insatisfação e da falta de capacidade de resposta em relação ao interesse de determinados inquiridos. Esta resposta pode apelar, de novo, à possibilidade da ausência de partilha das atividades de interesse por parte dos mesmos ou da ausência de escuta por parte das entidades mais relevantes a respeito das necessidades e interesses dos jovens.

Em resposta à pergunta “10. Consideras que deveria existir outro(s) projeto(s) cultural(is) e/ou outra(s) atividade(s) artística(s) no Município? (seleciona a opção da tua preferência)”, é possível concluir que 40 alunos (35,1%) consideram ser já suficiente a oferta cultural disponibilizada pelo Município. Todavia, 38 respostas (33,3%) recaem sobre a opção “Sim, porque as pessoas podem identificar-se com outros projetos e atividades”, 19 (16,7%) sobre “Sim, para enriquecer a nossa cultura” e 15 (13,2%) sobre “Sim, pois é necessário que haja mais formas para ocupar os tempos livres”.

As respostas positivas “Sim, porque as pessoas podem identificar-se com outros projetos e atividades”, “Sim, para enriquecer a nossa cultura” e “Sim, pois é necessário que haja mais formas para ocupar os tempos livres” são reveladoras de uma resposta mais solidária e altruísta: a primeira reflete uma preocupação com a sociedade no seu todo e, por conseguinte, com bem-estar dos seus membros; a segunda foca-se no contributo que a Cultura, sempre em movimento, pode receber, transformando-se e recebendo novos e vantajosos ganhos; a terceira direciona-se para a noção de Bem-estar, de novo, pelo pensamento de procura de preenchimento dos tempos livres dos indivíduos.

A grande maioria dos alunos revelam que a oferta existente ainda é escassa, tendo em conta as aspirações dos cidadãos e o relevante desenvolvimento cultural, que não deve estagnar. Estas perspetivas conferem a existência de um sentido reflexivo, crítico e cívico, a cidadania, que, voltemos a lembrar, “consiste na pertença juridicamente reconhecida a uma comunidade política e (...) confere direitos, liberdades e garantias e tem deveres estipulados e responsabilidades cívicas” (Soares & Maia, 2004, p. 1).

A pergunta “10.1. Se sim, qual(is) [projetos culturais]?”, crendo precisamente nesse sentido cívico e na força dos direitos participativos dos cidadãos, pretende compreender quais as atividades que ainda são desejadas para o Município, através da sugestão de práticas ou projetos novos.

Maioritariamente, é visível a sugestão de espaços, eventos e práticas, designadamente Museus, eventos e práticas artísticas, atividades multigeracionais e projetos na área das Ciências e Tecnologia. Todavia, não são especificados com clareza quais as naturezas desses projetos convocados, parecendo não existir verdadeiramente uma reflexão pensada acerca das necessidades municipais.

Já o pedido de mais eventos e práticas artísticas poderá estar, de novo, relacionado com o facto de os mesmos não respeitarem os interesses verdadeiros dos cidadãos. Uma das justificações encontradas para esta reivindicação pode também derivar de uma divulgação da oferta mal realizada ou de um desconhecimento da mesma. São solicitados, fundamentalmente, mais festivais (destaque para os de Música) e feiras (com destaque para as medievais) e, depois, workshop de Pintura, arte de rua e mais atividades ao ar livre. A pergunta 3.1., destinada a definir quais os espaços e eventos mais frequentados, tinha já comprovado o saliente interesse pelas feiras e pelos festivais, capazes de produzir conteúdos variados e para múltiplos gostos (por exemplo: feiras de roupa, feiras/festivais tecnológicos, feiras gastronómicas, festivais de dança/música/teatro e feiras medievais). Em Setúbal, a Feira de Sant'Iago, com início no final do mês de julho e terminada no começo de agosto, ainda que atualmente cancelada devido à situação pandémica da Covid-19, é um ponto turístico de forte atração e o local de reunião dos setubalenses (Dores, 2019).

Outro apelo é o da existência de mais atividades multigeracionais, isto é, o cruzamento de atividades que envolvam num mesmo espaço a geração sénior e a geração infantil e jovem. Esta proposta envolve um pensamento muito válido para o DPS pois:

se é verdade que as gerações mais velhas têm uma função de transmissão de conhecimento às novas gerações e que essa transmissão é imprescindível para a preservação da cultura coletiva, também é verdade que as gerações mais novas podem ser transmissoras de um conhecimento (como por exemplo, o que se relaciona com as novas tecnologias) que enriquece quem a ele nunca teve acesso, por causa das temporalidades culturais, políticas e económicas). (Rodrigues, 2012, p. 50)

Existe também um apelo a mais práticas científicas e tecnológicas. Este fator é significativo, recordando que a Cultura é abrangente e não deve esquecer estas áreas, não estando somente direcionada para as manifestações artísticas ou desportivas. Educar os cidadãos nessa direção parece ser uma exigência para o mundo atual (Santos e Mortimer, 2002).

Do ponto de vista da Aprendizagem/ Conhecimento, existe a referência à Aprendizagem de idiomas, à frequência de cursos novos e à criação de atividades que incentivam o conhecimento sobre cultura geral e cultura portuguesa. A aprendizagem de idiomas, como visto, é uma prática apoiada pela Escola. O facto de serem mencionadas atividades que já existem conduz à ideia de quem nem todos os alunos estão informados acerca das ofertas e recursos municipais.

Outras propostas consistem na existência de mais modalidades desportivas e de desporto inclusivo, que permite às pessoas com deficiência ultrapassar os seus limites e obstáculos sociais e partilhar experiências (Manual Anual de Curso de Treinadores de Desporto, 2016). De seguida, conta-se com a sugestão do Voluntariado, que, mesmo que já exista no Município, deve, tal como o desporto inclusivo, por revelar uma vincada importância social, ser sempre incentivado. Por fim, verifica-se, ainda, uma reivindicação

pela gratuidade dos projetos, motivo que pode estar também na base de uma participação menos generalizada.

Colocamos nesta discussão de lado as informações a respeito da nacionalidade dos alunos. Poder-se-ia procurar relacionar a mesma com possíveis modos de interpretação e de valorização da Cultura diferentes, por exemplo. Não obstante, não há dados suficientes para confirmar fatores como o tempo de residência em Portugal dos alunos estrangeiros, pelo que a criação de hipóteses neste sentido não teria credibilidade. Assim, o que destacamos de positivo é a existência de 8 nacionalidades distintas, num total de 17% de origem estrangeira (portuguesa, angolana, brasileira, guineense, romena, cabo-verdiana, austríaca e timorense, que constituem uma pluralidade e intercâmbio culturais certamente enriquecedores.

5.1.1. A incoerência das respostas

A análise de resultados deste estudo faz nascer uma reflexão sobre a incompatibilidade e falta de sentido de algumas respostas. Alguns alunos responderam negativamente a determinadas perguntas, para, depois, contradizendo-se, atribuírem respostas de noção contrária.

Exemplificando, coloquemos em foco as perguntas “2. Praticas alguma atividade artística ou algum desporto fora da escola?”, em cuja resposta 41 alunos (36%) selecionaram “Sim” e 73 “Não” (64%). Porém, na verdade, há 46 respostas “Sim” e 68 “Não”, visto que 5 dos alunos que responderam negativamente acabaram por preencher a pergunta seguinte, de complemento, afirmando a prática de alguma atividade artística ou algum desporto fora da escola.

De modo semelhante, nota-se uma incongruência nas perguntas “3. Costumas frequentar espaços e participar em eventos culturais no teu Município?”, à qual 59 dos inquiridos (52%) responderam “Sim” e 55 (48%) “Não”, e “3.1. Se sim, em qual/quais? (seleciona até três opções de resposta)”, em que nos apercebemos de cinco respostas dadas a esta pergunta complementar por alunos que tinham respondido anteriormente de

forma negativa, pelo que, na verdade, 64 alunos (56%) demonstram frequentar espaços e eventos culturais no seu próprio Município e 50 (44%) não revelam o mesmo.

Esta incoerência, carência de lógica (Bonito, A. A. et al., 1952), pode representar um inexistente domínio textual, em relação a determinado vocabulário, sendo, neste âmbito, um desconhecimento linguístico de termos relacionados com a matéria cultural e, por conseguinte, com o tema abordado. Pode, também, significar desinteresse para com a necessidade de atenção implicada para o preenchimento adequado do inquérito por questionário, sendo essa uma razão pela qual o processo de aplicação deste instrumento de recolha de dados deveria ter tido mais apoio presencial por parte da investigadora, se a situação pandémica assim o permitisse.

5.1.2. O desinteresse dos alunos

Esta incoerência de respostas, bem como o desdém e a recusa de certos alunos em relação ao preenchimento do inquérito por questionário, indiciam um certo desinteresse e descompromisso de alguns dos jovens convocados para a participação nesta investigação em relação ao estudo, revelando os mesmos descrença, indiferença e/ou desconhecimento face ao seu sentido cívico.

Para além disso, os resultados apresentados permitem reforçar que o interesse pela área cultural não é um fator genericamente acordado entre os jovens participantes. Ainda que se denote a perceção quase totalizante do valor da Cultura e das suas manifestações (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas) para o indivíduo e para a comunidade, o que se verifica é que, na prática, não é igualmente abrangente a PC no Município, através da integração nos projetos e atividades de que o mesmo dispõe. Igualmente, é visível a existência de respostas dadas de uma forma quase automática e pouco contributiva – por exemplo, da pergunta 4.1. (Anexo D), de resposta aberta, em que se pretende clarificar por que razões a participação em atividades culturais é ou não considerada importante, obtiveram-se respostas como “porque gosto” (respondente 15), “Não gosto muito” (respondente 49) ou “Sim, porque a cultura é boa”

(respondente 41). Denota-se, assim, um lapso entre o discurso que se considera ser adequado, como o que ressalva a importância da Cultura, e a apropriação das noções que o mesmo abrange. Por isso, deve ser motivo de destaque depreender por que motivos esta incongruência e este desinteresse ocorrem. Várias são as hipóteses que podem justificar esta questão.

Um dos aspetos que pode estar na base desta perspetiva assenta no facto do acesso à Cultura ter sido, historicamente, uma área vocacionada para as elites, isto é, para entidades de maior poder político, económico e social. Como já apontado no Enquadramento Teórico, em que estão expostos vários marcos de destaque do ponto de vista das políticas culturais ao longo dos vários séculos, confirma-se que em vários regimes portugueses passados a esfera cultural destinava-se, essencialmente, à fruição por parte das figuras de estatuto considerado superior, estando também ao serviço das suas aspirações e desejos. Por exemplo, durante o período governativo de D. João IV, no século XVI, foi sobrevalorizada a área da música religiosa, negligenciando-se setores como o teatro (Centeno, 2012) e, no século XVIII, o Teatro de São Carlos (1793), em Lisboa, e o Real Teatro de São João (1798), atualmente Teatro Nacional São João, foram construídos exclusivamente para entretenimento da família real. Por outro lado, a censura implementada durante o regime salazarista educou um povo para a obediência a certos preceitos considerados os mais adequados, na defesa da superioridade de determinados ideários educativos e culturais que aniquilavam a liberdade de escolha individual ou um sentido crítico autónomo e defendiam a soberania de valores, em detrimento da valorização ou da aprovação de outrem.

A supremacia de princípios que os governos visavam inculcar e que impediam a igualdade de direitos, fomentavam um sistema hierárquico humano de Poder e impulsionavam a população a comportar um mesmo padrão ideológico é um fator que pode conduzir a um afastamento e desinteresse dos indivíduos em relação à PC, que parece ser inalcançável, desnecessária ou reduzir-se aos órgãos de soberania.

Ainda que haja o reconhecimento de que atualmente, por nos enquadrarmos num regime democrático, que se direciona para o cumprimento dos direitos fundamentais e para um sentimento de cidadania (Touraine, 1994) e em que todos temos direito a decisões

livres e ao acesso à criação e intervenção culturais (CRP, 1976), é possível que se mantenha uma postura de desigualdade em relação a certos recursos da área cultural. Como refere Poirrier (2000), uma aristocracia e os indivíduos com maior poder económico possuem condições para o acesso a recursos culturais mais dispendiosos, como a pinturas, que podem comprar, ou espetáculos considerados de renome, como de ballet ou ópera, contrariamente às pessoas com menos posses financeiras, que mais comumente recorrem a veículos de transmissão cultural como a rádio ou festividades de cariz vincadamente popular.

Atualmente, a pluralidade de linguagens artísticas tem espaço para existir e fazer ressurgir novos conteúdos e formas de expressão. Porém, ainda se denota que determinados equipamentos e atividades herdaram grandes valores económicos (ex: alguns bailados, espetáculos de Ópera e partidas futebolísticas), exigindo, muitas vezes, para o seu acesso, um especial investimento monetário por parte do indivíduo. Não desmerecendo a qualidade dos artistas que as praticam e o mérito da recompensa atribuída aos seus espetáculos, esta questão leva a interrogar também a imposição de certos valores em prol de outros. Do mesmo modo que uma determinada linguagem cultural pode ser destacada pela sua qualidade por um determinado grupo de pessoas, outras linguagens podem ser de especial relevância para outras. Os gostos são subjetivos, pelo que a atribuição de diferentes níveis de destaque a determinados recursos em relação a outros não oferece uma posição justa e equilibrada da Cultura e não fornece um acesso igualitário de todos a todas as suas diversas manifestações (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas).

Esta ideia de falta de alcance da Cultura pode gerar o desinteresse das pessoas em relação à mesma, talvez interpretada como uma matéria complexa que não pertence a todos e que, por conseguinte, por todos não pode ser debatida. É possível, assim, que alguns alunos não compreendam a relação que com a Cultura estabelecem e podem fortalecer ou que a considerem superficial, desconhecendo a necessidade da sua importância para a sociedade. Pode haver, também, carências económicas que não permitam frequentar atividades e espaços com muita frequência ou até uma crença equivocada de que todos os projetos e atividades implicam um pagamento monetário, no

desconhecimento da existência de projetos gratuitos (por exemplo, a arte urbana no Bairro da Bela Vista, o mural dos peixes na Avenida da Luísa Todi, os “Pasmadinhos”, no Parque do Bonfim”, e as bibliotecas públicas). Porém, a Câmara Municipal pode não apostar na gratuidade de mais projetos que sejam do interesse dos jovens, o que não os faz frequentar os diferentes espaços e atividades existentes.

Noutra perspetiva, as manifestações culturais (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas) podem não gerar interesse por estarem inevitavelmente presentes ao longo do percurso escolar do indivíduo na sua infância e juventude, convocando, em vez de um espaço de reflexão, uma exigência de conhecimento, à qual não são tão facilmente associados o lazer e a fruição, mas antes um carácter de obrigatoriedade.

Outro fator a tomar em consideração para procurar encontrar esclarecimentos mais claros acerca do desinteresse demonstrado por alguns dos alunos inquiridos em relação à participação em eventos e práticas culturais do ponto de vista municipal pode interligar-se com o facto de vivermos sob a égide da globalização, que se destaca como um dos grandes temas atuais, interferindo em diversos preceitos económicos, culturais, políticos e ambientais (Ribeiro & Poeschi, 2013) e em que o indivíduo se apercebe crescentemente do contacto cada vez mais próximo que tem com todo o mundo (Waters, 2002). Um planeta globalizado, assente numa construção universal mais ampla, que quebra fronteiras e permite a comunicação mais imediata entre os vários locais, indivíduos e comunidades que o constituem, desenrola outras perspetivas, que permitem o conhecimento e o intercâmbio de visões mais pluralistas.

Uma das forças de edificação que tem vindo a ser enaltecida por esta compreensão da existência de relações mais interligadas e, em simultâneo, mais diversificadas reside na tecnologia e na ciência (McMahon, 2001). Os avanços desenrolados, por exemplo, do ponto de vista dos meios de comunicação desvanecem barreiras que haviam privado os indivíduos e a sociedade de algumas das suas apetências ou potencialidades, contribuindo, inclusivamente, para a superação do isolamento social, geográfico e económico (Anderson, 2001).

A *internet*, tornando-se num novo pilar comunicacional, permite de forma mais eficaz a produção e receção de informação por parte dos seus utilizadores, contrariamente, por exemplo, à televisão ou à rádio, que não parecem enfatizar com tanta prioridade a voz individual (Cleisen, 2005). De facto, pelas inúmeras plataformas digitais assiduamente utilizadas, tais como o *Facebook*, o *Instagram*, o *TikTok* ou o *Youtube*, por exemplo, o indivíduo encontra formas de exposição das suas ideias, pensamentos, criações ou até mesmo da sua imagem, numa procura de exposição individual (Sibilia, 2003), tratando-se, por isso, estes recursos também de formas de transmissão cultural. As redes sociais, espaço de interação e de partilha dos perfis dos utilizadores (Donath, 1999), permitem ao adolescente encontrar grupos e pessoas com os quais se identifiquem (Barker, 2009). O acesso a estes meios de comunicação é recorrente na vida e nos hábitos quotidianos dos jovens, sendo um motor de socialização, conhecimento e entretenimento, bem como de fomento da sua intervenção na sociedade (Gigli, 2006).

Assim, os benefícios fornecidos pela Internet e pelas redes sociais são compatíveis com a procura identitária e com o desenvolvimento dos adolescentes, o que justifica, possivelmente, a forte adesão dos mesmos a estes recursos tecnológicos. Todavia, é de questionar se a dimensão mais virtual que tem vindo a ocupar a vida dos jovens não contribuirá para a falta de interesse dos mesmos pela participação nos restantes âmbitos da área cultural, que perde, desta forma, a sua atenção e dedicação, ou se os hábitos sedentários não estarão a interferir na vontade de deslocação física para participação nas atividades culturais.

Por fim, colocamos uma hipótese em que pode basear-se o desinteresse demonstrado pelos alunos em relação à oferta cultural municipal: a escassez de informação. Através da pergunta “10. Consideras que deveria existir outro(s) projeto(s) cultural(is) e/ou outra(s) atividade(s) artística(s) no Município? (seleciona a opção da tua preferência)” do inquérito por questionário aplicado, em que se pretende reunir sugestões de novas práticas para o Município, constatamos que várias das respostas obtidas correspondem a atividades e projetos já existentes. Neste sentido, a conclusão que se consegue retirar é a de que, eventualmente, existe uma desinformação destes jovens em relação àqueles que são os recursos disponibilizados pela autarquia.

A preocupação consiste, então, em compreender por que razão o conhecimento sobre a oferta local não é uma aquisição de alguns indivíduos. Para conceber o que pode provocar esta situação, é de enfatizar algumas questões: a divulgação dos recursos da CMS pode não estar a ser suficiente e eficientemente executada no sentido de alcançar todos os públicos, quer do ponto de vista digital (por exemplo, por via das redes sociais, bastante utilizadas pelos jovens), quer pelo contacto direto com os estabelecimentos de ensino; os alunos podem, com base nalguns dos princípios enumerados acima ou outras razões, revelar desinteresse, não sentindo a vontade de se informarem.

5.1.3. O reconhecimento dos alunos da PC para o DPS

O conjunto das hipóteses e dos pensamentos acima colocados levam a entender que o reconhecimento por parte dos alunos inquiridos da PC enquanto forma de promoção do DPS não supera, como indicado pelas respostas à pergunta “5. Das seguintes opções, qual é a que contribui mais para o teu desenvolvimento pessoal?”, o que é atribuído aos momentos de lazer e às atividades letivas. Assim, as práticas culturais não são consideradas pelos inquiridos tão gratificantes para a sua vida.

Ainda que se denote uma consciência dos benefícios da Cultura para o indivíduo e para a sociedade, o desinteresse manifestado por parte dalguns alunos participantes conduz à convicção de que não existe, de facto, uma intervenção cívica associada às diferentes manifestações culturais (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas). O posicionamento crítico exigido para a resposta a algumas perguntas do inquérito por questionário revelou um desconhecimento sobre a oferta cultural municipal.

Este aspeto remete-nos para uma preocupação relacionada com a atitude passiva adotada pelos jovens. Ao refletirmos sobre o facto das feiras e dos festivais, mais destinados à exposição e menos à produção cultural de quem os frequenta, serem os recursos mais requisitados pelos alunos inquiridos, interrogamo-nos sobre alguns motivos pelos quais isso poderá ocorrer: por um lado, pode dever-se ao facto dos mesmos serem

mais publicitados e, desta forma, receberem uma maior visibilidade e publicitação destes mecanismos de transmissão cultural; numa outra perspectiva, pode simplesmente corresponder aos eventos que mais atraem estes jovens; por último, esta preferência pode também revelar uma tendência para uma participação que priorize a receção cultural, em detrimento de uma atividade civicamente mais ativa, em que o indivíduo é de forma mais direta produtor de cultura.

De algum modo, existe, por parte de alguns alunos, uma descrença de que o indivíduo pode, pelas manifestações culturais disponibilizadas pelo Município (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas), desenvolver-se pessoalmente e, em simultâneo, contribuir para o desenvolvimento social e comunitário. Contrariamente, existe também quem reforce as qualidades e potencialidades da Cultura no sentido da promoção do DPS. Porém, poucos são os que verdadeiramente demonstram vontade de contribuir para uma evolução que passe pela prática das atividades culturais enquanto forma de transformação pessoal e social. São estas visões díspares que apelam ao desejo de perceber, com afínco e certeza, o que justifica tantas dualidades e invalida uma maior valorização da Cultura.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Através da análise dos resultados elaborada com vista a compreender os dados obtidos provenientes da aplicação do inquérito por questionário, é possível indicar algumas ideias e conclusões principais desta investigação.

Relativamente ao alcance dos objetivos deste estudo, podemos concluir que o primeiro, “Caraterizar a relação dos alunos com a oferta cultural do Município”, se verifica numa relação equilibrada entre uma participação presente e a ausência da intervenção cultural por parte dos participantes.

Quanto ao objetivo 2. “Averiguar a consciência dos alunos sobre o papel da participação cultural como forma de promover o seu desenvolvimento pessoal e social”, percecionamos que há o reconhecimento generalizado dos benefícios e potencialidades artísticas para a comunidade e do imprescindível desempenho que o indivíduo possui para o desenvolvimento da mesma, sendo alguns deles a promoção do Bem-Estar (um estilo de vida saudável, o estabelecimento de relações interpessoais, a diminuição de conflitos, as aprendizagens que potencia, o desenvolvimento pessoal, promovendo a criatividade, a confiança e a aquisição de novos conhecimentos, o preenchimento dos tempos livres) e do desenvolvimento comunitário e local. O indivíduo e a sociedade/comunidade parecem ser indissociáveis. Ainda assim, tal não coincide com uma prática cultural tão abrangente e universalizada, a Cultura local não se assume como uma prioridade estendida a todos os alunos.

Com esta investigação, concluímos igualmente que o exercício das práticas artísticas e desportivas e o convívio com os amigos são as prioridades essenciais de ocupação dos tempos livres por parte dos alunos participantes. A procura da identidade parece estar associada a esta busca e a esta opção. Naturalmente, assim torna-se possível verificar e comprovar, de certo modo, a procura das manifestações culturais (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas) e a importância que lhes são atribuídas, em detrimento do convívio com a família e dos momentos de estudo.

No que concerne ao objetivo 3., “Identificar propostas dos alunos em análise quanto à perspectiva de participação em atividades e projetos culturais municipais”,

compreende-se que a oferta cultural do Município de Setúbal não é do conhecimento por parte de alguns alunos participantes do estudo. Por outro lado, outras atividades benéficas são sugeridas e devem ser escutadas ativamente, tais como mais festivais, feiras, arte de rua, atividades ao ar livre, atividades multigeracionais, atividades gratuitas, práticas científicas e tecnológicas, atividades que incentivam o conhecimento sobre cultura geral e cultura portuguesa, desporto inclusivo e workshop de Pintura.

O contexto pandémico em que nos encontramos exigiu uma flexibilidade e adaptação ao longo do estudo do ponto de vista interventivo. A pretensão inicial da aplicação dos inquéritos por questionário em sala de aula não pôde ser cumprida na sua totalidade. O instrumento de recolha de dados, essencialmente entregue por via virtual, não tornou possível o contacto direto com os alunos, o que também pode ser motivo de impedimento de um maior número de participantes.

Em suma, anuncio algumas propostas futuras na linha deste projeto investigativo: o estudo que conduz ao entendimento desta incompatibilidade entre o reconhecimento dos benefícios e potencialidades das práticas culturais para o DPS e a verdadeira ausência de espírito crítico e interventivo; a investigação sobre a incoerência de respostas e a sua possível relação com o desinteresse pela intervenção cívica, a descrença do impacto da unidade [indivíduo] como elemento importante da totalidade [comunidade] ou como dificuldade da literacia (designadamente do uso de vocabulário de difícil entendimento); a confirmação ou exclusão da presença de preceitos e heranças passadas que conduzem à ideia da inacessibilidade das manifestações culturais (práticas artísticas, espaços e eventos de fruição e modalidades desportivas); o estudo sobre o possível impacto do mundo globalizado na cultura local e no acesso dos indivíduos à mesma; a análise sobre a gratuitidade dos projetos, para perceber a sua frequência na comunidade e as razões que podem limitar a sua presença mais protagonizada; o esclarecimento de se a escola e os restantes estabelecimentos culturais do Município têm preocupações no sentido de escutarem os seus alunos; o estudo sobre as razões da desinformação dos alunos sobre a oferta cultural municipal; a análise dos planos de escuta dos cidadãos por parte das autarquias; a perceção de quais as formas de divulgação e propaganda que mais convocam

os jovens para a participação em atividades e projetos (ex: redes sociais, *outdoors* e cartazes expostos na rua, jornais e revistas) e a verificação de se os mesmos existem em relação à diversa oferta municipal; a análise sobre o conteúdo e as feições das práticas e recursos que existem, percecionando se a mesmas obedecem a um padrão uniformizado ou se são antes fruto de linguagens díspares e visões artísticas e culturais abrangentes capazes de interessar aos diversos públicos; a interrogação sobre as aprendizagens obtidas no contexto escolar no sentido do desenvolvimento de um sentido crítico mais ativo, percebendo se são transmitidos princípios que promovam a defesa da Cultura.

Com este estudo, a ideia que se pretende destacar é a de que, independentemente das razões que orientem os alunos a assumir o desinteresse pela PC, existe um modo pouco cuidadoso no tratamento desta questão, que nos conduz à convicção de um desmerecimento perante a oferta local. A falta de atenção dedicada à mesma traduz, também, a ausência de um significativo sentido crítico e cívico, que, talvez, possa nunca ter sido realmente colocado em prática.

Por esta razão, torna-se prioritário criar espaços e momentos de auscultação das necessidades dos cidadãos, de forma a compreender com assertividade e veracidade esta ausência de participação em relação aos recursos municipais. Competindo às autarquias escutar os interesses das populações (CRP, 1976), também no “plano cultural” (Oosterbeek, 2007, p. 36), aos habitantes deve ser dado o direito de participar na decisão dos dirigentes locais (Huron & Spindler, 1998), sendo-lhes dada, em todas as frentes, voz. O interesse pela Arte, por espaços e eventos de fruição e por modalidades desportivas não tem de ser partilhado por toda a gente, mas, perante as respostas pouco coerentes dada por alunos que foram inquiridos, deve ser identificado o que se encontra em carência, independentemente das fragilidades que desta análise se poderá constatar. Num sistema democrático, é, acima de tudo, por esta escuta (realizada, por exemplo, pelo contacto entre o estabelecimento de ensino e os órgãos de soberania), que algumas mudanças benéficas poderão advir, conduzindo os alunos a, pelo menos, entenderem com maior clareza os assuntos da comunidade e ajudando-os, por esta via, a serem pessoas mais felizes e cidadãos mais ativos e solidários.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Abreu, P. J. L. (2002). *O modelo do psicodrama moreniano*. Coimbra: Quarteto.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1980). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. In *Revista da FACEBA- Educação e Contemporaneidade*, 22.
- Arroteia, J. C. (1998). *Análise social e acção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Artaud, A. (1999). *O teatro e o seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Artiaga, J. F. (1998). A animação sociocultural na juventude. In J. Trilla (coord.), *A animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, pp. 219-233.
- Assembleia Constituinte. (1976). *Constituição da República Portuguesa*.
- Barthes, R. (1980). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Batalha, A. P., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I: Projecto Taxonómico*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Boal, A. (1996). *O arco-íris do desejo. Método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Bonito, A. A. et al. (1952). *Dicionário da Língua Portuguesa*. A., Alves Bonito et al. Porto: Porto Editora.
- Brandão, P. (2007). Corpos culturais. In J. Portugal e S. Marques (Coord.), *Gestão Cultural do Território*. Porto: Setepés, pp. 104-107.
- Cádima, F. R. (2013). *Imprensa, poder e censura. Elementos para a História das práticas censórias em Portugal*. Lisboa: CIMJ/FCSH.
- Caetano, M. (1977). *Minhas memórias de Salazar*. Lisboa: Verbo.
- Caldas, J., & Pacheco, N. (Org.) (1999). *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Parede.
- Cândido, A. (2012). *A literatura e a formação do homem* (pp. 82-90). Campinas: Remate de Males.
- Canotilho, J. J. Gomes, & Moreira, V. (2014). *Constituição da República Portuguesa - Anotada*. Coimbra: Editora.
- Carmo, C. I. (2016, abril/maio/junho). 100 anos da revista Orpheu. *O militante*, 179, pp. 41-47.
- Carvalho, M. V. (1999). *Razão e sentimento na comunicação musical, Estudos sobre a dialéctica do Iluminismo*. Lisboa: Antropos. Brasiliense.
- Centeno, M. J. (2009, 14 a 18 de abril). A política cultural em Portugal na entrada do novo século. In VI Congresso SopCom/4º Congresso Ibérico - sociedade dos media: comunicação, política e tecnologia, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Comen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial Muralla.
- Comissão Europeia/Eurydice. (2019). *O Ensino obrigatório na Europa – 2019/20*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- Correia, F. A. (2016). Texto e contexto da constituição portuguesa de 1976. *e-Pública*, 3(3), pp. 2-17.
- Crespi, F. (1997). *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Estampa.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ªed). Coimbra: Almedina.
- Da Matta, R. (1991). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Deconchy, J-P (1989). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Decreto-Lei nº. 389/99 de 30 de Setembro. Câmara Municipal de Lisboa.
- Despacho nº. 9311/2017 de 21 de julho.. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), pp. 335-354.
- Duarte, R. (2002). *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Duarte, M. B. O., & Mateus, E. C. (s.d.). *A contribuição da literatura para a formação cidadã: uma revisão de literatura*. XVI Semana da Educação/VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Eurydice (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da europa*.
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2006). *Adolescências... Adolescentes....* Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Figueira, L. M., & Ramos, D. (2019). *Museus de comunidade: Manual de apoio à gestão*. Universidade de Aveiro: UA Editora.

- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer - Psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- França, J-A (1972). *A arte e a sociedade portuguesa no século XX, 1910-2000*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garrett, A. (1821). *O dia vinte e quatro de Agosto*. Lisboa : Typ. Rollandiana.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Madrid: Atlas, S.A.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Gomes, R. T., & Lourenço, V. (2009). *Democratização cultural e formação de públicos: Inquérito aos “serviços educativos” em Portugal*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da educação para a cidadania. *Cidadania(s): discursos e práticas/ Actas do congresso internacional*.
- Gouveia-Pereira, M. et al (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise psicológica*.
- Graça, M. S. B. (2010). *Os adolescentes e o teatro na construção colectiva do ser*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin & O.P. Johns (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (2ª ed). Washington DC: Guilford Press, pp. 525–552.
- Huron, D., & Spindler, J. (1998). *Le Management Public Local*. Paris: LGDJ.

- Instituto Interdisciplinar de ética e Direitos Humanos da Universidade de Friburgo. (2007). *Declaração de Friburgo sobre Direitos Humanos*.
- Laperrière, A. (1997). La theorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. J., Poupart et al. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologique*.
- Letria, J. J. (1999). *Uma Noite Fez-se Abril*. Lisboa: Hugin.
- Lopes, H., & Fernando, C. (2013, julho-setembro). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. *Diversidades*.
- Lopes, J. T. (2007). *Da Democratização à Democracia Cultural: Uma Reflexão Sobre Políticas Culturais e Espaço Público*. Porto: Profedições.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Marques, F. P. (1995). *De que falamos quando falamos de Cultura?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, I. (2002). *ONG: a arte ampliando possibilidades*. São Paulo: CENPEC.
- Matos, A. C. (Ed.). (2012). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matoso, R. (2018). O contributo das bibliotecas públicas para a efetivação da democracia cultural. *CEScontexto – debates* (23), pp. 11-34. https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxiii.pdf
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), pp. 49-65.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Moura, M., & Monteiro, E. (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

- Mozzicafredo et al. (1991). *Gestão e legitimidade no sistema político local*. Lisboa: Escher.
- Neto, F. M. (1999). *Marketing de eventos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Nova, C. C. (1996). O Cinema e o Conhecimento da História. *O Olho da História*, 3.
- Nóvoa, A. (1999). Política de educação. In A. Barreto & M. F., Mónica (Coord.), *Dicionário de História de Portugal* (pp. 591-596). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Nunes, M. B., & Vitorino, M. J. (2019-2020, outono-inverno). Acesso a todos: algumas notas sobre bibliotecas e democracia. *manifesto: Temas sociais e políticos*, 4.
- Oosterbeek, L. (2007). Ordenamento cultural de um território. In J., Portugal & S. Marques (Coord.), *Gestão Cultural do Territórios*. Porto: Setepés.
- Ostrower, F. (1977). *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago Editoria LTDA.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude-alguns contributos. *Análise Social*, 25, pp. 139-165.
- Palmeira, L., Gouveia, J., Dinis, A., Lourenço, S., & Veloso, M. (2010). O efeito mediador da regulação emocional na relação entre a expressividade emocional da família de origem e as reacções maternas à expressão de emoções positivas das crianças. *Psychologia*, 2(52), pp. 423-447.
- Pappámikail, L. (2013). *Adolescência e autonomia- Negociações familiares e construção de si*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. (2007, setembro/ dezembro). Emoções, cultura e aprendizagem. *Cadernos de Educação de Infância*. 82.

- Pinhal, J. (2013). Os municípios e a oferta educativa. In A. Adão & J. Magalhães (Orgs.), *História dos municípios na educação e na cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: Instituto de Educação de Universidade de Lisboa, pp. 131-33.
- Pinto, A. C., Sousa, L., & Magalhães, P. (Orgs.). (2013). *A qualidade da democracia em Portugal- A visão dos cidadãos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Rizzo, D. S., Ferreira, A. M. L., & Souza, W. C. (2014). Desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) através do esporte: perspectivas em países da língua portuguesa. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 12.
- Rodrigues, M. A. (1981). *Do Humanismo à Contra-Reforma em Portugal*. Coimbra: Centro de História da Sociedade e da Cultura da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, M. I. S. (2012). *O impacto das atividades intergeracionais no desempenho cognitivo dos idosos*. Braga: Faculdade de Ciências Sociais.
- Rodrigues, M. L., & Silva, A. P. (2016). A constituição e as políticas públicas em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*.
- Santos, F. A. P. (1988). Última aula- Do “Antigo Regime” ao Portugal liberal. <https://www.cm-amadora.pt/176-fundo-piteira-santos/711-ultima-aula-do-regime-ao-portugal-liberal.html>
- Santos, M. L. L (Coords.). (1998). As políticas culturais em Portugal. *Observatório das Actividades Culturais*.
- Saraiva, D. T. C. (2014). *Democratização cultural em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Direito.
- Silva, A. S. (1995). Políticas culturais municipais e animação do espaço urbano. *Cultura & economia, Actas do colóquio realizado em Lisboa, 9-11 de Novembro de 1994*.

- Silva, A. S. (2007). Como abordar as políticas culturais autárquicas? Uma hipótese de roteiro. *Sociologia-Problemas e práticas*, 54.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), pp. 157-176.
- Soares, L. V., & Maia, M. (2004). *Cidadania e competências essenciais*. Génova: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sontag, S. (1986). *Ensaio sobre a fotografia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Távora, F. (1982). *Da organização do espaço*. Porto: Escola Superior de Belas Artes.
- Teixeira, A. C. B. (2010, janeiro/junho). Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões. *O Mosaico- Revista Pesquisa em Artes*, 3, pp. 1-9.
- Tengarrinha, J. (2006). *Imprensa e opinião pública em Portugal*. Coimbra: Edições Minerva.
- UNESCO. (1994). *Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas*.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman
- Zampronha, M. (2002). *Da música, seus usos e recursos*. São Paulo: UNESP.
- Zilberman, R. (2009). *O papel da literatura na escola*. UFRGS-EAPA.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Inquérito por questionário

| ' ' | | ' ' |

A Participação Cultural e o Desenvolvimento Pessoal e Social

O presente questionário insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa).

Esta investigação tem como objetivo compreender de que forma os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico se relacionam com a oferta cultural do Município, reconhecendo a importância da participação em atividades e projetos para o seu desenvolvimento pessoal e social e sugerindo a criação de novas práticas.

As respostas do questionário são anónimas e confidenciais e serão usadas apenas para efeitos de tratamento estatístico no contexto deste estudo.

Muito obrigada pela vossa participação!

*Obrigatório

Idade *

A sua resposta

Sexo *

Masculino

Feminino

Outra:

Nacionalidade *

A sua resposta



Naturalidade *

A sua resposta

Ano de escolaridade *

- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

1. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres? *

- Estar com os meus amigos
- Estar com a minha família
- Estudar
- Praticar exercício físico
- Praticar atividades artísticas (exemplos: teatro, música, dança, pintura, escultura, literatura, cinema, fotografia)
- Frequentar espaços culturais (exemplos: bibliotecas, museus, festivais, feiras, espetáculos)
- Outra:

2. Praticas alguma atividade artística ou algum desporto fora da escola? *

- Sim
- Não



2.1. Se sim, qual (is)? (seleciona até três opções de resposta)

- Ballet
- Danças de salão
- Hip-hop
- Marchas populares
- Teatro
- Canto
- Banda Filarmónica
- Futebol
- Natação
- Atletismo
- Karaté
- Outra:

3. Costumas frequentar espaços e participar em eventos culturais no teu Município? *

- Sim
- Não



3.1. Se sim, qual(is)? (seleciona até três opções de resposta)

- Biblioteca Municipal
- Museus
- Festivais
- Feiras
- Circo
- Exposições
- Monumentos
- Ateliers/workshops
- Clubes
- Jogos/ torneios
- Outra:

4. Consideras importante participar em atividades culturais? *

- Sim
- Não

4.1. Justifica a tua resposta. *

A sua resposta



5. Das seguintes opções, qual é que contribui mais para o teu desenvolvimento pessoal? *

- As atividades letivas
- Os momentos de lazer
- A participação em eventos/práticas culturais

5.1. Porquê? (seleciona até três opções de resposta) *

- Tornou-me/ tornaram-me mais autoconfiante
- Fez-me/ fizeram-me criar novas amizades
- Ajudou-me/ ajudaram-me a ter mais objetivos
- Alterou/ alteraram a minha perceção sobre o mundo
- Aprendi a pensar com autonomia
- Ensinou-me/ ensinaram-me a ser mais generoso/a
- Permitiu/ permitiram-me expressar-me com maior liberdade
- Outra:

6. Na tua opinião, participar em atividades artísticas e desportivas e frequentar espaços e eventos pode contribuir para a melhoria da comunidade? *

- Sim
- Não

6.1. Porquê? *

A sua resposta



7. Como imaginarias a tua vida sem atividades culturais? *

- Igual
- Entediante
- Menos livre
- Mais pobre
- Não imagino
- Outra:

8. Gostarias de participar nalgum ou nalguns projeto(s) ou atividade(s) que ainda não integres? *

- Sim
- Não

8.1. Se sim, qual(is)?

A sua resposta

9. Na tua opinião, a tua escola e os restantes estabelecimentos culturais que existem no Município oferecem as atividades que procuras? *

- Sim, o que me interessa já existe
- Não, o que me interessa ainda não existe



10. Consideras que deveria existir outro(s) projeto(s) cultural(is) e/ou outra(s) atividade(s) artística(s) no Município? (seleciona a opção da tua preferência) *

- Sim, porque as pessoas podem identificar-se com outros projetos e atividades
- Sim, pois é necessário que haja mais formas para ocupar os tempos livres
- Sim, para enriquecer a nossa cultura
- Não, o que existe já é suficiente
- Outra:

10.1. Se sim, qual(is)?

A sua resposta

Submeter

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



ANEXO B

Autorização da DGE para aplicação do
inquérito por questionário

| ' ' | | ' ' |

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0749800001, com a designação "*A Participação Cultural e o Desenvolvimento Pessoal e Social*", registado em 30-12-2020, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Marília Parreira da Cruz
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, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

ANEXO C

Pedido de autorização enviado aos
Encarregados de Educação para
preenchimento do inquérito por
questionário e aprovado pela DGE

| | ' ' | | ' ' |

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Marília Parreira da Cruz, estudante do 2º ciclo do Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária (Instituto Politécnico de Lisboa- IPL), encontro-me a elaborar uma investigação intitulada de *A Participação Cultural e o Desenvolvimento Pessoal e Social*, que tem como objetivo a compreensão da relação estabelecida entre os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e a oferta cultural do Município, procurando averiguar, por um lado, a consciência que os mesmos possuem da participação cultural enquanto forma de promoção do seu desenvolvimento pessoal e social e, por outro lado, apelando ao seu sentido cívico e crítico, ao solicitar a sugestão de novas práticas e projetos que podem ser introduzidos a nível municipal.

Com vista à recolha de dados para a investigação, venho por este meio solicitar a autorização para a participação do/a seu/sua educando/a no presente estudo, através do preenchimento virtual de um inquérito por questionário, bem como o consentimento para:

- o tratamento dos seus dados pessoais (acesso, retificação, atualização e apagamento);
- a existência ou ausência do cruzamento, comunicações ou interconexões de dados;
- a conservação e salvaguarda das condições de segurança dos dados até ao termo da investigação.

Eu, _____, encarregado/a de educação do aluno/a _____, da turma ____ do ____ ano de escolaridade, declaro o meu livre consentimento para a participação do/a meu/minha educando/a na atividade proposta, sob o cumprimento das condições supracitadas.

A Investigadora

O(a) Encarregado/a de Educação

Setúbal, ____ de _____ de 2021

ANEXO D

Categorização das respostas da
pergunta 4.1.

| ' ' | | ' ' |

Tabela D1*Categorização das respostas da pergunta 4.1.*

Categorias	Subcategorias		Respostas	Código de Respon-dente	Total
Relevância/ Interesse	Maior conhecimento/ Mais vivências- Desenvolvimento Pessoal	Aprendizagens, desenvolvimento de competências e bem-estar pessoal	“Na minha opinião, devemos participar em atividades culturais não só para compreender melhor o que é uma cultura mas também para conhecer coisas novas, pessoas, diferentes formas de pensar.”	50	30
			“Acho importante participar em atividades culturais porque conheces novas culturas.”	11	
			“Porque permite conhecer novas culturas e aprender novas coisa[coisas]”	52	
			“Porque conseguimos aprender mais sobre a cultura.”	64	
			“Porque pode-se aprender mais sobre a cultura”	31	
			“para ganhar mais cultura e inteligencia[inteligência]”	26	
			“para ter mais cultura”	33	
				93	

			“Eu acho importante participar em atividades culturais porque desta forma aprendemos mais sobre diversos assuntos de formas diferentes.”	
			“Considero importante porque é bom conhecer espaços novos e participar em alguns eventos culturais”	97
			“Porque nestas mesmas atividades podemos aprender muitas coisas, tipo uma troca de experiências”	47
			“É sempre bom estarmos ligados com a cultura, seja do nosso país como de outros”	69
			“E[É] importante porque aprendemos com os filmes, teatros, musicas[músicas] e religiões”	67
			“E[É] bom para se conhecer sítios novos e sair fora da caixa”	76
			“Sim porque é importante conhecer e descobrir mais”	44
			“Sempre se aprende alguma coisa”	53
			“Porque podemos ficar a aprender mais coisas”	72
			“Aprendes mais e vives novas experiências”	9

			“Acho que podemos aprender um pouco mais”	30	
			“Porque se aprende coisas novas.”	24	
			“para termos mais conhecimentos”	5	
			“Porquê[Porque] ficaria mais informado”	14	
			“para conhecer mais coisas”	10	
			“Para aprendermos mais”	60	
			“Através das atividades culturais conseguimos aprender de uma forma direta e física, o que nos leva a ter a nossa perspectiva.”	94	
			“Sim, pois ao fazermos esse tipo de atividades ficamos mais cultos.”	92	
			“Sim porque desenvolve as nossas capacidades mentais e físicas”	34	
			“Porque a cultura é essencial para a nossa formação pessoal”	8	
			“acho que todos devíamos[devíamos] fazer porque faz bem à saúde[saúde] xd”	6	
			“Sim, pois sentimo-nos felizes”	54	

			“Porque faz com que a nossa geração saia de casa”	73	
		Socialização	”Porque aprendemos mais sobre a nossa cultura ajuda no conhecimento, socialização e lazer”	19	4
			“Acho que faz bem visitar lugares novos e passar bons tempos com amigos e família”	95	
			“Para interagirmos mais uns com os outros e também para conhecermos mais coisas.”	98	
			“Covivência com as pessoas, e aprende-se mais sobre a cultura”	59	
	Entretenimento/ Diversão		“Deve os[Devemos] todos de participar em algumas coisas para nos entretermos...”	56	9
			“porque é bom termos alguma coisa que nós gostamos descontraír.”	112	
			“Para termos mais cultura e para aprendermos e nos divertirmos”	99	
			“Considero importante, porque é interessante e divertido.”	86	
			“Sim é muito importante pra[para] nós nos divertirmos etc”	87	
			“para ganharmos alguma cultura e divertirmo-nos”	25	

			“é divertido fazer cenas tipo atividades”	100	
			“Sim para conviver e divertir”	104	
			“para nos divertir”	106	
	Cultura nacional	Conhecimento	“Porque acho que é bom para interagir com a nossa cultura”	62	21
			“Atividades culturais são importantes para sabermos melhor a história da nossa cidade para podermos dar a conhecer as outras pessoas a linda e simples cidade onde vivemos.”	66	
			“Se nós participarmos em atividades culturais vamos saber mais da nossa origem”	28	
			“Eu considero importante, para conhecer mais sobre o país e a sua cultura.”	39	
			“Acho fundamental, para conhecer um pouco da história da sua cidade”	29	
			“Porque assim ficamos a saber mais sobre a cidade onde vivemos”	80	
			“Para ficarmos a conhecer como a nossa região é[,] por exemplo.”	113	
			“a cultura é o que nos leva a conhecer melhor o nosso país.”	17	

			“para aprendermos um pouco da história sobre o nosso país”	48	
			“Ganhasse[Ganha-se] mais conhecimento em relação a[à] sua cidade”	78	
			“PORQUE É BOM SABER MAIS COISAS SOBRE O[OS] NOSSO[S] PAÍSES”	111	
			“Porque ajuda-te a saber mais sobre a nossa cultura”	89	
			“Porque cada uma delas representa a nossa cultura”	84	
			“Porque aprendemos mais sobre a nossa cultura”	55	
			“Podemos conhecer mais do nosso município”	43	
		Desenvolvimento do território	“Sim porque assim ajuda a enriquecer[enriquecer] o seu país[país], fazer com que as atividades o país[país] fiquem mais conhecidas e bem representadas.”	1	
			“Porque permite adquirir mais conhecimentos sobre o nosso país e contribuir para que haja mais turismo.”	37	
			“Sim, porque contribuem para o desenvolvimento da cultura local.”	71	
			“Sim porque ajuda a sua cidade.”	32	

			“Ajudas de[a] disseminar a cultura da tua localidade e podes aprender mais coisas”	35	
			“temos q[que] ajudar a nossa zona”	68	
	Desenvolvimento Social		“As atividades culturais pode[podem] ajudar o nosso ensino”	63	5
			“sim pois devemos ajudar a comunidade a melhorar”	42	
			“Sim porque dá para ajudar mais as pessoas.”	85	
			“Sim porque estamos mais reunidos”	40	
			“e[é] bom para a sociedade[sociedade]”	2	
	Desenvolvimento Ambiental		“Sim porque ajuda a desenvolver o planeta”	81	1
	Perpetuação da cultura		“Para aprendermos mais sobre a nossa cultura e não a deixar acabar”	36	3
			“Porque a cultura nunca deve ser esquecida entre a sociedade.”	88	
			“Porque é importante manter a cultura e as tradições”	107	

	Reconhecimento do interesse/ importância	Liberdade de escolha	“Sim cada um tem os seus gostos e muitas pessoas gostam de atividades culturais.”	4	16
			“Sim, mas também de vemos[devemos] poder escolher se que remos[queremos] ou não.”	65	
			“Tem pessoas que gostam”	101	
			“é sempre importante demonstrar o que gostas de fazer”	21	
			“Sim porque podemos fazer o que mais gostamos”	108	
			“Acho que como à[há] pessoas que gostam e tiram utilidade disso, vai ser sempre, o mínimo que seja, importante.”	103	
			“Sim porquê[porque] é bastante interessante”	23	
			“Sim, porque acho interessante”	109	
			“Sim, porque a cultura é boa.”	41	
			“Sim porque é fixe.”	58	
			“Pk[Porque] acho importante”	70	
			“Sim porque é giro”	91	
			“porque gosto”	15	
			“E[É] fixe.”	77	
	“é muito”	3			

			“gosto”	22	
Irrelevância/ Desinteresse		Liberdade de escolha	“Não sinto necessidade de participar, não que não seja importante, eu acho que depende da pessoa”	105	16
			“Nem toda a gente tem interesse em atividades culturais”	82	
			“Acho que não pois toda a gente tem a sua opinião”	13	
			“Porque nem todas as pessoas precisam [de] participar”	83	
			“Não pois cada um ocupa [o] seu tempo a[à] sua maneira”	38	
			“nao[não] ligo muito a essas atividades”	96	
		“Na minha opinião não é importante”	79		
		“Se precisar ser feito eu Fasso[faço]”	45		
		“Porque eu nao[não] gosto muito”	90		
		“acho que não [é] importante”	79		
		“nao[não] sou muito entresado[interessado]”	7		
		“Porque eu não gosto”	20		

			“N[Não] me importo muito”	114	
			“Não gosto muito”	49	
			“por que[porque] nao[não]”	16	
			“Não gosto.”	27	
Outras Respostas			“porque parece bem ajuda o planeta e os elementos que nos[nós] culturamos porque sem isso morríamos há[à] fome” *	18	7
			“Principalmente artes marciais”	61	
			“Arte música”	110	
			“Não sei”	74	
			“Nao[Não] sei”	51	
			“Não sei”	102	
			“Ns”	75	
Sem Resposta				2	2

* Esta resposta parece fazer referência à cultura agrícola

ANEXO E

Categorização das respostas da
pergunta 6.1.

|' '' | | ''

Tabela E1*Categorização das respostas da pergunta 6.1.*

Categorias	Subcategorias		Respostas	Có-digo Respon- dente	To- tal
Bem-Estar	Estilo de vida saudável		“As pessoas ficam mais felizes”	79	21
			“Eu acho que com isso ficamos com mais energia”	108	
			“Faz bem à saúde”	25	
			“Porque torna a vida mais ativa e interessante”	24	
			“Porque sinto-me bem faz as pessoas feliz[felizes]”	104	
			“Para mim, as atividades físicas contribuem para a melhoria da comunidade, pois à[há] vários desportos que unem as pessoas”.	103	
			“Atividades desportivas faz bem à saúde”	30	
			“porque é bom”	41	
			“é importante estarmos ao ar livre.”	54	
			“ajudam as pessoas a serem mais simpáticas”	65	
					113

			“Para a saúde das pessoas e ficarmos a saber como o nosso país é lindo”		
			“A velhos e jovens que devem fazer actividades físicas”	100	
			“Uma melhor qualidade de vida”	76	
			“Para mantermos uma mente ativa e saudável”	8	
			“Para mim, as actividades físicas contribuem para a melhoria da comunidade, pois à[há] vários desportos que unem as pessoas”.	101	
			“É divertido”	77	
			“Ajudar as pessoas a relaxar”	49	
			“as pessoas ficam mais alegres”	26	
			“Faz bem ao nosso corpo sentir alguma energia em nós sentir alguma alegria no nosso rosto.”	18	
			“As pessoas ficam mais felizes”	79	
			“Para nos sentirmos mais saudáveis.”	37	
	Relações interpessoais		“Sim pois fazemos amigos, divertimo-nos e além disse[disso] enriquece a cultura geral”	91	42
				43	

			“Para nos relacionarmos com amigos e obtermos capacidades”	
			“Porque pode ser útil para o convívio das pessoas”	63
			“Porquê[Porque] fazemos mais amigos.”	85
			“Porque ajuda as pessoas a conhecerem-se uns[umas] aos[às] outros[outras]”	55
			“fazem novas amizades”	33
			“Porque a nossa geração está a ficar agarrada aos telemóveis”	73
			“Porquê[Porque] se convive mais presencialmente do que virtualmente”	14
			“Faz com que a comunidade fique mais junta e unida.”	39
			“vamos conhecer pessoas novas com novos gostos, o que eu acho bastante importante”	28
			“Porque podemos conhecer novas pessoas nesses eventos.”	83
			“porque podemos fazer novos amigos”	112
			“Porque isso faz criar um laço de confiança com as pessoas.”	20

			“Pode juntar mais pessoas”	110
			“Mais convivência, saber mais sobre a cultura”	59
			“para as pessoas fazerem novas amizades”	5
			“Para mim, as atividades físicas contribuem para a melhoria da comunidade, pois à[há] vários desportos que unem as pessoas”.	101
			“Porque conhecemos novas pessoas e novos conhecimentos”	67
			“Porque podemos fazer novos amigos e estamos mais perto da comunidade”	72
			“Eu penso que sim porque ficamos a conhecer mais pessoas e porque desta forma também estamos a aprender algo.”	93
			“porque conhecemos novas pessoas”	106
			“porque as pessoas que participam na minha opinião têm interesses comuns e portanto isso ajuda para que as pessoas sejam melhores umas com as outras”	50
			“Porque as pessoas trabalham em equipe[equipa]	114
				32

			“Sim. Porque[Porque] se [for] várias pessoas forem vai gerar dinheiro entre mais amizades e isso melhora tudo.”	
			“Pois ajuda a união e a competitividade”	62
			“mais temas de conversa”	7
			“Porque, promove a interação entre pessoas.”	71
			“Porque estamos mais unidos”	40
			“conhecemos novas pessoas”	10
			“Sim porque assim une as pessoas”	1
			“Sim porque a[há] mais convívio”	109
			“pois podemos criar novas amizades, novos conhecimentos, etc”	38
			“Porque assim as pessoas convivem mais”	95
			“Porque fazemos novos amigos e aprendemos mais sobre a nossa região”	60
			“Porque permite interação entre as pessoas”	52
			“Porque tem mais interação[interação] com as pessoas mais convívio”	44

			“Sim contribui porque estamos a socializar”	23	
			“Porque é importante ter alguma coisa que te faça esquecer dos problemas”	82	
		Diminuição de conflitos	“Sim, porque ajuda em vários problemas pessoais, ajuda em uma melhor convivência com outros.”	69	
			“Sim porque [a] comunidade pode ser melhorada porque pessoas são mais amigável[amigáveis] a[com] outras pessoas”	11	
			“Para haver menos confusões e para trabalhar em conjunto”.	99	
			“Para a comunidade se dar melhor e haver menos conflitos”	98	
	A importância da Arte		“Porque a arte é muito importante para a nossa comunidade”	87	3
			“Acho que a arte pode influenciar e ajudar pessoas a entenderem os sentimentos de uma forma mais profunda e isso é algo que está-se perdendo, eu acho que as pessoas estão ficando mais frias com o passar de gerações, as pessoas só querem benefício próprio, por	105	

			isso acho importante a existência da arte”		
			“Sim muitas pessoas já fazem atividades artísticas há muito tempo e isso acaba por ser bom para a nossa comunidade”	4	
	Desenvolvimento Pessoal	Criatividade	“Ajuda a pessoa a trabalhar o seu físico e o seu lado criativo”	9	19
			“Permitenos[Permite-nos] trabalhar a nossa criatividade”	84	
		Confiança	“Ajuda a não ter vergonha de estar em público”	61	
		Conhecimentos	“Aprendemos coisas novas”	56	
			“Sim porque se aprende coisas novas”	13	
			“porque se aprende mais”	27	
			“porque podemos aprender varias[várias] coisas novas”	46	
			“porque faz-me conhecer novas coisas[coisas]”	12	
			“APRENDEMOS MAIS AQUILO QUE NOS[NÓS] SOBEMOS[SABEMOS]”	111	
			“Porque há maior engajamento”	16	
			34		

			Sim, pois desenvolve as nossas capacidades mentais e físicas”		
			“Conseguimos melhorar a nossa forma de pensar e a nossa forma física.”	94	
			“Ajuda a desenvolver o corpo”	81	
			“Isto pode ajudar várias pessoas em aspectos diferentes.”	29	
			“Para ter alguma profissão certa no futuro”	53	
			“Porque as pessoas conseguem aprender mais.”	64	
			“pois podemos reter informações importantes tal como a experiencial vivenciada”	96	
			“Porque alguém pode-se inspirar no que está a ser transmitido”	21	
			“Porque quando descobrimos ou sabemos que temos um talento o melhor é explorá-lo”	47	
	Ocupação dos tempos livres		“Porque podemos fazer mais atividades e podem ocupar os nossos tempos livres”	90	2
			“Porque assim ocupamos os nossos tempos livres”	19	
Desenvolvimento Social	Sociedade		“Se todos aprendemos podemos aprender em comunidade”	36	4

Desenvolvimento
Local

“Sim, pois assim a nossa comunidade abre novos rumos a[à] vida”	92	6
“Porque a sociedade[sociedade] assim tem um senso mais cultural e entende mais dos seus passados.”	88	
“melhoria[melhoraria] a sociedade[sociedade]”	2	
“Não irá resolver os problemas da comunidade, apenas estes projetos podem alegrar as pessoas e o município ser bem visto por outros municípios ou pelo governo ou turistas.”	35	
“Pode porque além de aumentar a população aumenta o ponto de turismo e isso é muito bom para a economia.”	66	
“Porque ajuda nos[ajuda-nos] a conhecer novos desportos e com isso ajuda a comunidade a ser mais desenvolvida”	97	
“Porque da[dá] mais dinheiro a[à] comunidade”	51	
“porque contribui[contribui] para a evolução da comunidade”	17	
“É uma maneira de dar a conhecer a arte à população.”	86	

Outras respostas		“não sei”	102	14
		“ns”	68	
		“Nao sei”	80	
		“não sei como dizer”	22	
		“Sim”	42	
		“Não sei dizer.”	58	
		“porque sim”	6	
		“é importante”	3	
		“Ns como explicar”	70	
		"Não sei bem"	89	
		“Gosto”	15	
		“Não sei o porquê”	31	
		“Porque sim”	74	
		“Porque sim”	78	
Sem resposta			3	3