

**Manuel Pedro Ferreira**  
**Teresa Casculo**  
(coord.)

**MÚSICA E HISTÓRIA:**  
**ESTUDOS EM HOMENAGEM**  
**A MANUEL CARLOS DE BRITO**

Edições Colibri

•  
Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical  
Universidade Nova de Lisboa

Biblioteca Nacional de Portugal  
– Catalogação na Publicação

MÚSICA E HISTÓRIA

Música e história : estudos em homenagem a Manuel Carlos de Brito / coord. Manuel Pedro Ferreira, Teresa Cascudo. – (Estudos musicológicos ; 18)  
ISBN 978-989-689-662-1

I – FERREIRA, Manuel Pedro, 1959-

II – CASCUDO, Teresa, 1968-

CDU 78

**Título**

*Música e história: estudos em homenagem a Manuel Carlos de Brito*

**Coordenação**

Manuel Pedro Ferreira  
Teresa Cascudo

**Paginação**

Luísa Gomes

**Edição**

Edições Colibri / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical

**Ilustração da capa**

[Jovem cantora acompanhada por flautista],  
Biblioteca Nacional de Portugal, cota e-1129-v

**Depósito legal**

424 195/17

Lisboa, Junho de 2017

## Índice

Tabula Gratulatoria	vii
Historiar a vida musical portuguesa: Um percurso exemplar	xi
Publicações de Manuel Carlos de Brito	xvii
Ensaaios	
O caderno Barbieri e as Cantigas de Santa Maria: Uma nota de rodapé Manuel Pedro Ferreira	3
Relating History: Music and Meaning in the <i>Relaciones</i> of the Canonization of St Raymond Penyafort, Barcelona 1601 Tess Knighton	27
Patterns for Sixteenth- to Early-Seventeenth-Century Portuguese Polyphonic Settings of the Requiem Mass João Pedro d'Alvarenga	53
A presença do órgão na liturgia portuguesa entre o Concílio Tridentino e a Secularização Gerhard Doderer	77
Música política: Los embajadores en la vida musical de los siglos XVII y XVIII Anna Tedesco	143
Música, cerimonial e representação política: <i>Sant'Antonio dei Portoghesi</i> no contexto das igrejas nacionais em Roma durante a época barroca (1683-1728) Cristina Fernandes	155
Naples in Opera: <i>Partenope</i> by Domenico Sarro (1722) and Leonardo Vinci (1725) Dinko Fabris	175
El Facco que se ve Aníbal Enrique Cetrangolo	201
Sobre os primórdios da crítica musical em Portugal Paulo Ferreira de Castro	213
Gaieté et sensibilité dans <i>Sophie et Moncars, ou l'intrigue portugaise</i> (1797) Michel Noiray	229

Figaro and Musical Barbers and Hair Stylists in the <i>Teatro de Cordel</i> David Cranmer	259
Opera Houses in Eighteenth Century Portuguese America Rosana Marreco Brescia	273
O <i>Te Deum</i> e a obra conhecida de Luís Álvares Pinto: A trajetória de um espólio dos trópicos – Cronologia (comentada) das edições e registros discográficos disponíveis Sérgio Dias	283
El gran ausente: Reflexiones sobre el siglo XIX musical español Juan José Carreras	299
Os primeiros passos em direcção à crítica musical: Algumas considerações sobre a presença da música na imprensa da Lisboa liberal (1822-1855) Francesco Esposito	309
«Les deux pigeons» e as vicissitudes do amor: Transferências culturais e intertextualidade no teatro musical de Francisco de Sá Noronha Luísa Cymbron	331
Política, riso e censura: O caso da ópera cómica portuguesa <i>As penas de um Pavão</i> (1868) Isabel Novais Gonçalves	357
Tres óperas «montañesas» en la prensa: Un estudio comparativo de la recepción crítica de <i>Serrana</i> , <i>La Fada</i> y <i>Mendi-mendiyan</i> Teresa Cascudo	371
O Fado na composição erudita do final de oitocentos Maria José Artiaga	383
«Contribuir activamente para a educação musical dos portugueses»: Augusto Machado e a reforma da vida musical em Portugal Joaquim Carmelo Rosa	403
Visão e perspectivas do projecto <i>GermInArte</i> : A qualificação de recursos humanos e profissionais nos cuidados prestados na infância como alicerce para o desenvolvimento social e humano Helena Rodrigues, Paulo Maria Rodrigues, Paulo Ferreira Rodrigues	423
Notas biográficas dos autores	441
Índices remissivos	449

**Visão e perspectivas do projecto *GermInArte*:  
A qualificação de recursos humanos e profissionais  
nos cuidados prestados na infância como alicerce  
para o desenvolvimento social e humano**

Helena Rodrigues  
Paulo Maria Rodrigues  
Paulo Ferreira Rodrigues

**Nota prévia:  
fios e trilhos de *GermInArte***

O projecto *GermInArte* — *TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância*<sup>1</sup> é um projecto artístico e educativo que tem como finalidades a concepção de boas práticas de formação e a qualificação de recursos humanos interventivos no âmbito do desenvolvimento social e humano a partir da primeira infância.

A designação do projecto pretende, desde logo, veicular a sua filosofia distintiva. Assim, o termo «*GermInArte*» remete para a possibilidade de cada pessoa fazer brotar a sua própria e singular capacidade de comunicar/florescer quando em contexto de interacção artística. O termo «*TransFormação*» é paráfrase desta mesma ideia: queremos uma

---

<sup>1</sup> Projecto da Companhia de Música Teatral em colaboração com o Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

formação «inscrita» — «inscrição» na acepção usada por José Gil<sup>2</sup> —, uma formação que é mobilizada a partir do interior de cada um. Deste modo, quer-se enfatizar uma formação construída a partir das necessidades e motivações de cada indivíduo. Isto é, dar e tomar forma no sentido artesão e escultural, e não no sentido de replicação industrializada de uma fôrma massificada. Uma formação singular.

Com o prefixo «Trans» pretende-se também evocar uma ideia de formação que é transversal e transdisciplinar: uma formação plural. E, também, uma ideia de formação transitória, no sentido de estar em processo, em evolução: uma formação que não é formatação.

Por sua vez, a expressão «transformação artística» pretende transmitir quer a ideia de que a arte pode ser um instrumento de desenvolvimento social e humano, ao serviço de mudanças sociais benéficas, quer a ideia de que os próprios artistas devem chamar a si uma reflexão sobre o papel da arte, sobre a sua missão existencial<sup>3</sup>.

Por último, note-se que se adopta a expressão «a partir da infância». Pretende-se, assim, sublinhar a ideia de que a qualidade dos cuidados prestados na infância é um alicerce para a construção de uma sociedade com melhor qualidade de vida; pretende-se sublinhar a ideia de que os investimentos efectuados nesta idade têm repercussões de largo alcance.

Note-se ainda que, quando se opta pela expressão «a partir da infância», adopta-se uma visão holística, pensando em vários elementos do sistema social que podem — de forma directa ou indirecta — influenciar positivamente o modo como se tratam temáticas relacionadas com a infância.

Assim, a proposta de formação deste projecto apresenta-se como sendo dirigida a «agentes sociais e educativos» que partilhem a ideia de que os processos artísticos contêm um potencial transformador que se reflectirá no desenvolvimento social e humano. A designação «agentes sociais e educativos» materializa uma perspectiva sistémica, abrangendo mães, pais, cuidadores, famílias, profissionais, crianças mais

---

<sup>2</sup> José GIL, *Portugal, hoje: O medo de existir*, Lisboa: Relógio de Água, 2012, pp. 15-22.

<sup>3</sup> Na linha descrita em trabalhos como, por exemplo, Paulo M. RODRIGUES – Helena RODRIGUES, «Towards a New-gesamt-gesamtkunstwerke: Artistic Experiments and the Engineering of Social Consciousness», *International Journal of the Arts in Society* 6 (2011), pp. 33-44; ou Helena RODRIGUES – Paulo F. RODRIGUES – Paulo M. RODRIGUES, *Ecos de Opus Tutti – Arte para a infância e desenvolvimento social e humano*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

velhas e quaisquer outros elementos do sistema social cuja acção possa ter repercussão, directa ou indirecta, sobre os cuidados na infância. Ou seja, ao mesmo tempo que se pretende qualificar os profissionais que trabalham com a faixa etária dos zero aos três anos de idade pretende-se, também, veicular a visão de que a educação e os cuidados na infância devem ser partilhados por comunidades afectuosas e cuidadoras. Não se trata, pois, de intervir apenas junto de quem actua directamente sobre as crianças mas de oferecer trilhos de procura, referências de pensamento, referências valorativas, ideais.

É esta a nossa forma de nos relacionarmos com a arte: nela buscamos a transfiguração da existência do quotidiano, novos rumos para a estranheza, a diferença e a beleza. Um projecto de natureza artística tem de ir para além do pragmatismo das acções, do imediatismo dos indicadores do presente. Quando pensamos na arte como um instrumento de desenvolvimento social e humano, mais do que procurar apaziguar sintomas, queremos ir às causas dos problemas, apontar caminhos, ir à essência das ideias.

Efectivamente, do nosso ponto de vista, o actual contexto social e educativo enferma de um paradoxo esquizofrénico: oscila ciclotimicamente entre uma extrema fragilidade ao nível dos valores e das orientações filosófico-educativas e um acérrimo controle ao nível da «implementação». Ou seja, substitua-se a aridez das ideias flácidas pela paranóia da fiscalização de indicadores, de preferência fixados em plataformas lucrativas para quem as transacciona: como se assim fosse possível vir em socorro de um tempo demasiado rápido, falho de memória e esboroadado nas convicções; como se assim fosse possível compensar o desenraizamento ideológico e a falta de solidez nas ideias; como se assim fosse possível revivificar os escombros de um velho mundo.

Há que sair deste pântano ideológico. Este texto procura clarificar um conjunto de directrizes filosóficas de carácter geral e outras de carácter mais específico relativas à temática da formação de recursos humanos para a intervenção artística/educativa a partir da primeira infância.

Por um lado, enunciar este conjunto de princípios poderá ajudar a compreender um conjunto de decisões relativas às acções do projecto *GermInArte*. Por outro lado, espera-se que contribua para agregar os que, por entre a nebulosidade e o esvaziamento de sentido que caracteriza o actual contexto social e educativo, procuram uma estrutura de valores e um conjunto de ideias que guiem a sua acção.

Perante os vários colapsos — político e financeiro, em primeiro lugar, mas também económico, ambiental, familiar, educacional, social, moral — a que parece estar sujeita, a sociedade está em mutação rápida e profunda. Estamos perdidos num mundo de desnorte. A precariedade e a transitoriedade corroem a confiança imprescindível para nos vincularmos, para nos planearmos como seres de amanhã. Perante esta «paisagem desmoronada», ergue-se o medo e um sentimento de incerteza, colocando em perigo o património frágil e invisível das relações humanas.

Há que subverter a realidade criando «espaços de utopia» ao serviço duma «pedagogia da consciência», com uma clara missão ética e filosófica (eventualmente política). Uma das características essenciais da espécie humana — ligada, de resto, à sobrevivência — é a sua capacidade de se relacionar, detendo a autodestruição. Educar a consciência de si e do outro é assim essencial para se descobrir panoramas alternativos.

### **Pressupostos e directrizes filosóficas gerais do projecto *GermInArte***

Primeiro pressuposto: uma reflexão profunda relativa à construção de uma sociedade melhor e sobre os problemas que afectam o sistema social e educativo tem necessariamente de abordar o tema da primeira infância e da idade pré-escolar.

Não sendo objectivo deste texto fazer um levantamento da literatura neste âmbito, importa salientar que a primeira infância e a idade pré-escolar são as faixas etárias em que se aprende «mais» e «mais depressa». Este é um período crucial para o estabelecimento da arquitectura cerebral e as ligações emocionais que se estabelecem nestas idades são fundamentais para a saúde mental. Por isso, as problemáticas que afectam a primeira infância e a idade pré-escolar têm de ser abordadas de modo transversal, pensando na estimulação da criança nos seus diferentes aspectos de desenvolvimento.

Segundo pressuposto: a expressão artística tem uma especificidade própria, devendo ser equacionada dentro de objectivos educativos autónomos e equacionada no âmbito do direito a uma formação integral do ser humano.

A contemplação e a fruição artística oferecem possibilidades de transformação individual e de ritualização colectiva que fazem parte do desenvolvimento humano integral, tendo um papel insubstituível na construção de uma comunidade. São criadoras e mediadoras de conexões a que nenhuma outra experiência humana dá acesso. Por várias razões — nomeadamente as relativas ao desenvolvimento psicológico e à protocomunicação e ao alicerçar de vínculos afectivos e sociais — esta constatação assume uma importância maior quando se abordam temáticas relativas à primeira infância.

Terceiro pressuposto: as mudanças educativas e sociais fazem-se através do contributo individual de cada pessoa.

O investimento pessoal de cada agente social e educativo enquanto elemento de um sistema é fundamental para a transformação do modo de funcionamento do mesmo. Revisitando o conceito de «inscrição» de José Gil<sup>4</sup>, pensamos que é importante ajudar a recriar uma cultura de responsabilização e de *locus* de controlo interno, fazendo com que em diferentes papéis da actuação social cada cidadão se confronte com a sua possibilidade de contribuir para o bem social e para a melhoria da qualidade de vida a partir da infância.

Trata-se de uma consciencialização da importância do período da infância a par de uma consciencialização do poder operativo que, em diferentes papéis, qualquer cidadão tem. (Utilizamos a expressão «cidadão» — e não a expressão «famílias» ou «profissionais» — pois assumimos a infância como um espaço de construção social em que se cruzam actuações de carácter social e educativo de diferente natureza.)

Podemos transmitir esta mesma ideia citando o actor Yoshi Oida: «Havia um famoso actor de Kabuqui, que morreu há cerca de 50 anos, que dizia: “Posso ensinar-lhe o padrão gestual que indica olhar para lua. Posso ensinar-lhe como fazer o movimento da ponta do dedo que mostra a lua no céu. Mas, da ponta do seu dedo até à lua, a responsabilidade é inteiramente sua”»<sup>5</sup>.

Quarto pressuposto: é urgente encontrar um sentido existencial quando se reflecte sobre a essência da razão de ser da educação.

---

<sup>4</sup> J. GIL, *Portugal, hoje* (v. n. 2), pp. 15-22.

<sup>5</sup> Yoshi OIDA, *O ator invisível*, São Paulo: Via Lettera, 2007, p. 158.

Vive-se actualmente numa sociedade de «paisagem desmornada», caracterizada pela dúvida contínua, por uma ruptura de valores e ideais sem a apresentação de alternativas, e por uma crescente precarização a nível social e económico o que, naturalmente, afecta o relacionamento humano e reflecte-se no estado de várias instituições educativas. (Neste contexto, é natural que grassem sem impunidade extremismos ideológicos e de fé/religião, pois são fáceis agregadores de uma «tribo» dispersa, fragilizada, sem rumo. Somos seres sociais, gente solitária à procura de vínculos. Se não os encontramos na harmonia e na paz, procuramo-los no gregarismo da guerra. Somos seres perdidos em busca de uma fé. Se não encontramos solidez nas referências buscamos a anestesia na exacerbação e no excesso.)

Podemos questionar-nos acerca da «crise da escola», dos valores que orientam o rumo da nossa cultura e educação, ter dúvidas acerca dos modelos de organização que sustentam a nossa sociedade (desde a família à própria ideia de Estado democrático), etc. Mas uma coisa é certa: estamos biologicamente orientados para a procura do bem-estar — ou para a «busca do prazer», se quisermos invocar a mesma ideia com vocabulário freudiano.

Poucos serão os seres humanos incapacitados de ler, de acordo com os seus instintos humanos mais básicos, os códigos extremos do bem-estar emocional de um bebé ou de uma criança. Esta capacidade revela aliás algo de mais profundo na natureza humana: queremos sobreviver e só o conseguiremos colectivamente, como seres compassivos e solidários com outros da mesma espécie. A empatia é um espelho.

Aonde queremos chegar? À ideia de que a capacidade de interpretar os códigos de bem-estar dos mais pequeninos nos deve acordar para a partilha de uma ética que nos parece ser resgatadora do desnorte da «paisagem desmornada» em que estamos afundados. Temos de ir à razão de ser da educação em vez de ficarmos pelas suas manifestações epidérmicas. Os actos de aprender e ensinar (em sentido lato, em todas as dimensões da vida) têm, pois, de estar ligados a um sentido existencial que nos mostre o nosso lugar enquanto membros de comunidades cuidadoras.

Confrontar a nossa habilidade em descodificar os sinais de bem-estar emocional na infância com a ideia de educação como «construção de instrumentos de felicidade» (utilizando uma sábia expressão do escritor

António Lobo Antunes<sup>6</sup>) é um primeiro passo para se reflectir acerca da razão de ser da educação. Para que serve a educação se não for para fazer crescer melhores sobreviventes?

### **Directrizes para uma actuação no âmbito de uma formação mediada por práticas artísticas**

Primeira directriz: são necessários modelos plurais para poder inspirar a singularidade.

Na nossa perspectiva, a «paisagem desmornada» é consequência de uma espécie de desertificação causada por modelos sociais e educativos assentes na massificação e na industrialização das relações humanas. O nosso trabalho com a primeira infância tem-nos mostrado quão evidentes são as diferenças individuais logo a partir do nascimento. No entanto, as respostas sociais e educativas encontradas tendem a ser normativas, tratando de forma igual aquilo que é diferente. É neste contexto que pensamos que, além de procurarmos trabalhar na humanização de modelos já existentes, o nosso contributo deverá ser o de abrir possibilidades e apontar caminhos que não tenham ainda sido testados, olhando para a formação de forma plural — no tipo de públicos-alvo, nos formatos de formação, na própria abordagem artística/pedagógica. Isto é, inspirar singularidades para que se possa respeitar a diferença, a originalidade e criatividade. Como dizia o Professor Agostinho da Silva (citamos de memória), «o ser humano não é feito para produzir mas para criar».

Segunda directriz: são necessários modelos de qualidade excepcional para inscrever referências de nível adequado.

Mesmo podendo não ser facilmente replicáveis, há que mostrar o que é possível fazer quando se dispõe de boas condições. Isto é, há que criar referências, um quadro valorativo que possa guiar, fazer ambicionar mais: a utopia a inspirar a procura e a exigência. Por outras

---

<sup>6</sup> «O objectivo da educação é dotar as pessoas com instrumentos de construção de felicidade para a vida»: frase pronunciada numa conferência do escritor realizada na Fundação Calouste Gulbenkian.

palavras: fazem falta «faróis» na «paisagem desmoronada», modelos que possam trazer luz e apontar caminhos.

Terceira directriz: são necessários modelos de «formação imersiva» para assegurar a incorporação de comportamentos.

Em trabalhos anteriores, tivemos oportunidade de reflectir sobre a insuficiência de uma formação baseada sobretudo no conhecimento teórico<sup>7</sup>. Efectivamente, não só não é linear que a aquisição de conhecimentos se reflecta em cognições como também as cognições podem não se reflectir necessariamente na acção. De acordo com a nossa experiência ao longo de múltiplas acções de formação, a melhor forma de inscrever um comportamento é através de vivências proporcionadoras de significados profundos, acompanhadas a par e passo por uma consciencialização reflexiva.

Isto é, o saber «acerca de» não garante que se faça a aplicação desse conhecimento e, menos ainda, que ele seja transferido para contextos de actuação. Assim, temos vindo a utilizar o termo «formação imersiva» para designar um tipo de processo de aquisição de competências (artísticas, educacionais, relacionais) através de experiências vividas em contextos de trabalho prático que vão colocando sucessivos desafios.

A formação deve, pois, ser eminentemente experiencial, oferecendo-se oportunidades para a assimilação de sensações/emoções/aprendizagens de forma incorporada (no sentido de *embodied cognition* ou *embodied feeling*).

No caso da formação artística que advogamos, trata-se também de valorizar vivências em que os aspectos ligados à voz, ao movimento, à audição, à criação e às emoções são abordados de forma integrada, tendo em vista uma meta artística muito concreta — por exemplo, a criação e apresentação pública de uma *performance* para famílias e bebés — partilhada com artistas.

Esta ideia liga-se à ideia de «isomorfismo da formação»: tende-se a reproduzir mais os ambientes e os modelos de aprendizagem vividos durante a formação do que aquilo que nos foi dito para fazermos.

Quarta directriz: são necessários modelos de formação em novos contextos, ajustando os ideais à realidade.

---

<sup>7</sup> Helena RODRIGUES – Paulo M. RODRIGUES (coord.), *Arte de ser professor*, Lisboa: Edições Colibri – CESEM, 2014.

Se, por um lado, pensamos ser necessário inovar, lançar novas ideias e práticas em termos de formação, estamos também conscientes de que os contextos de trabalho dos formandos são uma realidade forte na sua vida quotidiana. Por outro lado, a nossa experiência tem demonstrado que o trabalho pedagógico realizado em termos de formação pode ser inflectido durante a realização de estágios. Assim, deveremos também ser muito cuidadosos com o tipo de experiências efectuadas no terreno. Haverá situações em que os contextos de trabalho serão moldáveis, sedentos de transformação. Nesses, há que encontrar parceiros contagiados e capazes de se deixar contagiar.

Não obstante, poderemos também pensar que há lugar para a emergência de novos contextos. Exemplos práticos: há vinte anos atrás não haveria contextos de «ateliers de música para pais com bebés». Hoje, esse contexto está criado e pode ser trabalhado também. Em França existem as chamadas *maisons de l'enfance*, que são lugares de informação/acolhimento/encontro destinados aos jovens pais de bebés e crianças, bem como aos profissionais da primeira infância. Talvez possamos olhar à nossa volta e verificar se há locais onde algo de semelhante se passa ou possa vir a ocorrer.

Há anos atrás, também, o Professor Colwyn Trevarthen apreciou o projecto *BebéBabá*, referindo quão fantástico seria se todas as famílias pudessem ter acesso a experiências como essa<sup>8</sup>. Na altura, foi inovador fazer com que teatros e uma prisão acolhessem uma experiência de média duração em que se juntavam bebés, mães/pais, artistas, formadores, num misto de prática musical em comunidade, de experiência performática, social e educativa.

Aonde queremos chegar? À ideia de que não é suficiente intervir nos contextos, há que fazer emergir novas possibilidades de trabalho. Há que criar contextos.

E, para que tal aconteça, a intervenção tem de ser filosófica, ideológica (mesmo que a ideologia também tenha as suas esquizofrenias!) No caso concreto de *BebéBabá*, não temos dúvidas em afirmar que o projecto teve repercussões nacionais e internacionais (sendo que o próprio projecto é também uma repercussão da disseminação em

---

<sup>8</sup> Helena RODRIGUES – Paulo M. RODRIGUES – Jorge S. CORREIA, «Communicative Musicality as Creative Participation: From Early Childhood to Advanced Performance», in S. MALLOCH – C. TREVARTHEN (eds.), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, Oxford: Oxford University Press, 2008, pp. 586-610.

Portugal das ideias de Edwin Gordon desde 1994). Evidentemente, poder-se-á ir mais longe quando houver um efectivo diálogo entre as instituições e os agentes da cultura com as instituições e os agentes da educação. Quando o centro de interesse e o móbil da acção for o ideal do bem-estar das crianças e das famílias; quando a ética for de natureza «distributiva» em vez de «produtiva»; quando não se disser mais que é necessário estar-se no «mapa da competitividade».

Quinta directriz: são necessários modelos de formação que valorizem o desenvolvimento pessoal e a qualidade da «presença».

Tradicionalmente, a formação é concebida valorizando aspectos funcionais e operativos. Cada vez mais parece-nos ser necessário optar por paradigmas diferentes baseados na qualidade humana intrínseca. É necessário resgatar uma ética fundada numa cultura de aprendizagem ao longo da vida, no espírito de iniciativa, na responsabilidade, no compromisso, na dedicação e na complementaridade da capacidade de ser líder a par da capacidade de trabalhar em grupo.

É neste sentido que o projecto *GermInArte* resgata o conceito de TransFormação, isto é, de desenvolvimento pessoal no sentido de apropriação e assimilação de técnicas, transpondo-as para o vivido, e no sentido ético do desempenho profissional, como um posicionamento de criatividade pessoal e de sentido de missão social.

Olhamos para a formação de agentes que lidam com a primeira infância com grande atenção relativamente aos aspectos de relacionamento. Sabemos que é no brincar, na exploração do mundo sensorial e motor que residem os alicerces para o modo de ser e para todas as aprendizagens futuras. E sabemos que para um profissional ou um familiar da criança poder ser um «bom brincador/brincante» é necessário talento e contacto com boas experiências a este nível. Mas não é suficiente. É necessário, também, disponibilidade interior. Acreditamos que uma boa formação deve preparar no sentido de ajudar os formandos a encontrar essa mesma disponibilidade interior — generosidade, harmonia consigo próprio, significado e sentido no trabalho realizado. Para que isso possa ser transmitido às crianças e seja a marca relacional entre todos os que lidam com a infância.

Em suma, a formação de agentes que actuem ao nível da primeira infância passa por um acordar de potencialidades ao nível dos afectos e dos relacionamentos humanos: não precisamos de técnicos, precisamos

de pessoas dedicadas à infância, para quem esse desafio constitua uma oportunidade de melhorar a sua «presença».

Sexta directriz: são necessários modelos de formação que valorizem a transversalidade e a interdisciplinaridade.

A primeira infância atravessa múltiplos contextos de actuação (contextos relativos a cuidados sociais/educativos, de saúde, de justiça, culturais, familiares). Há que preparar para a versatilidade e o diálogo com esses diferentes contextos. A formação de agentes que utilizem práticas artísticas para lidar com a infância deve procurar ultrapassar as habituais dificuldades do saber territorializado do especialista. A verdadeira especialidade será um objectivo final, partilhado em diálogo com outros: a promoção do bem-estar do bebé, da criança.

Em *GermInArte* existe uma ideia transversal a todo o trabalho de formação, respeitante a uma dimensão filosófica acerca do papel psicológico e social da arte. Concretamente, as nossas experiências em trabalhos com pais e bebés, ou em experiências de «música na comunidade», tem-nos mostrado que, muitas vezes, o mais relevante não é propriamente a prática artística em si mas a «agenda oculta» que é mediada através da interacção artística estabelecida. Serão apenas duas faces da mesma moeda mas em termos de conteúdos de formação este é um aspecto muito importante a reter. Isto é, em *GermInArte* procuramos que as acções formativas concebidas se guiem por uma ética criativa, cujo ideal é a promoção do desenvolvimento social e humano a partir da primeira infância.

Sétima directriz: são necessários modelos de formação que visem polinizar de curiosidade e motivação o trabalho conjunto de diferentes agentes.

É um lugar comum dizer-se que o mundo de hoje é rápido, célere, voraz. Claramente, nos dias de hoje há uma contradição entre a abundância de meios e a escassez de tempo reflexivo. Há muitos livros — mas como se abrem e se desvendam os seus mistérios, que diálogos e monólogos suscitam? Devia haver formações para se abrir livros e escutar CDs em conjunto com outros seres. Devia haver formações para transformar as letras em conhecimento vivo. Devia haver formações para, colectivamente, se aplaudir os seus encantos ou para se resmungar acerca do tempo que roubam à nossa necessária rapidez.

A «rapidez» (aqui invocada com toda a carga semântica que lhe é conferida por Calvino<sup>9</sup>) é contraditória com a disciplina e persistência que uma formação artística ou educativa requerem. De qualquer modo, há um primeiro nível de encontro humano onde é possível todos sermos artistas, poetas e loucos. Há uma musicalidade ou uma «artisticidade» inata que permitem a partilha no exercício «democrático» da expressão artística — para o bem e para o mal.

É nesta linha de pensamento que se defende a ideia de que é importante disponibilizar para um número alargado de pessoas um vislumbre do que pode ser uma formação artística. Fazer chegar esse «vislumbre» a um número alargado de pessoas significa abrir as portas de um mundo mágico que consola saber que existe. Se não se puder ir mais longe, desfrutando mais copiosamente desse mundo que se abriu, estar-se-á, pelo menos, melhor preparado para colaborar com a pequena parte de indivíduos que conseguiu aprofundar a sua formação.

No espaço-tempo da rapidez, pode haver lugar para a polinização colectiva. As flores e os frutos virão depois.

Oitava diretriz: são necessários modelos de formação que valorizem o brincar em espaços abertos, no exterior e em contacto com a Natureza.

Na «agenda oculta» de *GermInArte* inclui-se o propósito de nas nossas propostas artísticas ajudar a criar mais hábitos de contacto com a natureza e de realização de actividades no exterior, estimulando o desenvolvimento sensorial e motor.

Esta foi, aliás, uma orientação já por nós seguida em «Jardim Interior – Formação Imersiva em Arte para a Infância»<sup>10</sup>, cujo processo formativo culminou com uma *performance* realizada nos Jardins da Fundação Calouste Gulbenkian e à qual assistiram famílias com bebês.

Este foi um dos elementos distintivos da formação referida: a existência de uma apresentação final nos Jardins da Fundação Calouste Gulbenkian, além de conceder um sentido de meta final a todo o trabalho realizado, colocou os formandos perante o desafio de se esti-

---

<sup>9</sup> Italo CALVINO, *Seis propostas para o próximo milénio*, Lisboa: Teorema, 1998, vol. II, pp. 45-70.

<sup>10</sup> Helena RODRIGUES – Paulo F. RODRIGUES – Paulo M. RODRIGUES, «Formação imersiva em arte para a infância: Acerca de “Jardim Interior”», *Cadernos de educação de infância* 107 (2016), pp. 44-47. Um *trailer* de cinco minutos sobre «Jardim Interior» pode ser visionado em <<https://vimeo.com/145139361>>. Um *trailer* de doze minutos sobre «Jardim Interior» pode ser visionado em <<https://vimeo.com/146759979>>.

mular as famílias a terem um contacto estreito com as artes e com a Natureza (práticas que pensamos ser desejável inscrever nos hábitos das famílias).

### **Uma grande questão:**

#### **Quem queremos formar? Do paradigma da «formação de indivíduos» ao paradigma da «formação em clusters»**

A necessidade de uma «actuação em rede», de «colaborações interdisciplinares» e de «intervenções caracterizadas pela transversalidade» são temas recorrentes quando se debatem os cuidados na infância. Não obstante, parece-nos que este discurso não tem sido acompanhado por modelos de formação consentâneos, consonantes com as ideias referidas. (Aliás, não é raro que as práticas de formação estejam dissociadas do fim a que se destinam. Sendo a dissociação uma característica do pensamento esquizóide, talvez valha a pena reflectir porque é que tão frequentemente o «educativo» fica sob a sua ameaça.)

Isto é, se derivarmos o nosso pensamento da filosofia sistémica, holística, etc., então deveríamos querer formar, mais do que pessoas, equipas de pessoas ou, talvez mesmo, processos de relações entre pessoas. Ou seja, o nosso objectivo não deverá ser a formação duma nova geração de profissionais de infância mas sim a formação de «organismos» transdisciplinares, transgeracionais, constituídos por pessoas de origens formativas diversas, capazes de chegar aos diversos contextos em que se contacta com a infância. Equipas capazes de interagir entre si e com as crianças, com segurança e criatividade, em diversas áreas de desenvolvimento humano.

Não temos dúvidas que será difícil implementar uma tal filosofia, já que isto contradiz o processo de educação, assente no culto do individualismo, da competição e da hierarquização de um determinado tipo de meritocracia, em que estamos viciados desde a infância. Mas não seria de pensar de outra forma? Que nós somos seres sociais, que a natureza da arte e da educação é complexa e que as unidades funcionais com que devemos trabalhar quando se trata da arte e da primeira infância não deveriam ser o «indivíduo» mas sim díades, tríades, pequenos grupos de agentes com perfis complementares que ao interagirem produzem resultados diferentes da mera soma das partes?

No domínio da intervenção social e educativa muito se tem falado em actuação em rede. Mas quem é que na sua formação foi formado para actuar em rede? É verdade que há esforços educativos que estimulam o trabalho de grupo mas, regra geral, o processo de relação criado entre as pessoas e a sua actuação em grupo é entendido como um meio e raramente como um fim em si mesmo. Aliás, por exemplo, regra geral, ainda que o processo de trabalho possa ser colectivo, a avaliação é individual. Ou seja, constroem-se processos ricos, partilhados, e depois desmoronam-se as paisagens humanas criadas.

É necessário abrir perspectivas, alargar vocabulários, complementar reportórios, rumo a uma proposta educativa holística em que cada educador/artista possa encontrar a sua própria voz, a sua identidade, e juntá-la à de outros, igualmente íntegros, inteiros na sua capacidade de interacção social.

É assim que em *GermInArte* se propõe um senso diferente: fomentar uma formação para a «inscrição» e para o desenvolvimento pessoal a par de uma formação para uma actuação em *clusters*. Pode não dar certo, mas pensámos que poderia ser uma «pedrada no charco» da formação/educação que, desde o iluminismo, tem insistido na formação de indivíduos. (E, a este respeito, caberá uma vez mais reflectir no «contra-senso esquizóide»: no paradigma dominante formam-se indivíduos mas sem atender às suas necessidades individuais!)

Em primeiro lugar, em *GermInArte* propõe-se o conceito de formação em *cluster* no que toca a aspectos relacionais. Com isto, procura-se fazer face a um dos problemas muitas vezes detectado em ambientes de trabalho, que se traduz na dificuldade de as pessoas trabalharem em equipa. Como esperar que os profissionais actuem «em rede» quando a sua formação é voltada para actuações individuais? Com o conceito de formação em *cluster* procuramos dar resposta à almejada «actuação em rede» de que muitas vezes ouvimos falar quando se trata de primeira infância. Adoptando uma abordagem sistémica, propõe-se assim a articulação de vários agentes que desempenham papéis na intervenção na primeira infância, conectando profissionais com diferentes tipos de perfil e função. Isto é, mais do que dirigir-se a indivíduos, a formação deve dirigir-se a grupos de indivíduos, preparando-os como grupos colaborativos actuantes (*clusters*).

Em segundo lugar, propõe-se o conceito de formação em *cluster* no que toca a aspectos de conteúdo educativo e musical. Concretamente,

associando as formações de *GermInArte* ao conjunto de publicações geradas durante o projecto *Opus Tutti*, que veiculam propostas educativas diversificadas e complementares<sup>11</sup>. Por isso, neste contexto de intencionalidade, deu-se o nome de «Caleidoscópico» à segunda «Formação Imersiva em Arte para a Infância» — num caleidoscópico, através do movimento e da acção, vislumbram-se novos *clusters*. A criatividade é apenas uma combinatória.

É assim que vemos a criatividade necessária para educar, para existir: uma recombinação que resulta do espelhar de outras histórias para contarmos a nossa própria história, para a partilharmos com os alunos e os mestres. *Clusters*, caleidoscópios e metáforas, Senhor Neruda!

### Nota final acerca de fios e de rumos de *GermInArte*

Em suma, em *GermInArte* a decisão estratégica de fundo passa por encarar este projecto como uma espécie de «tubo de ensaio» em que é possível alargar perspectivas no campo da formação. Em que há espaço para pensar fora dos cânones normais e conceber ofertas formativas alternativas.

Acreditamos que a missão da Fundação Calouste Gulbenkian será muito mais a de desbravar caminhos do que a de replicar modelos existentes (ou que devem ser aperfeiçoados pelas instituições que os têm já em curso). Talvez a demonstração de que existem outras formas de pensar, outras formas de actuar, possa contribuir para a evolução do pensamento tradicional, cristalizado no rame-rame das regulações do poder. Acene-se com a utopia para tornar possível o impossível.

Na verdade, muitas vezes as instituições são forçadas a adoptar modelos em que não acreditam. Mas talvez esteja na altura de chamar as instituições pelos nomes! Quem nos cria os constrangimentos, quem se quer enjaular acompanhado? Isto é, a educação está cheia de «destino», de «locus de controle externo», de «rostos anónimos» que levam a queixumes sobre o «sistema», «as estruturas», a «legislação», a «Escola», a «Universidade» — como se estes fossem corpos etéreos não

---

<sup>11</sup> Helena RODRIGUES – Paulo F. RODRIGUES – Paulo M. RODRIGUES, *Manual para a construção de jardins interiores*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016; H. RODRIGUES, *et al.*, *Ecos de Opus Tutti* (v. n. 3).

inscritos nas pessoas que os constituem. Há que regressar às pessoas, à sua mobilidade, ao seu exercício de poder enraizado na sua autenticidade e afecto.

Na proposta de projecto de formação oportunamente apresentada optou-se pela designação «agentes sociais e educativos» como forma de fazer emergir um perfil de profissional que, através da utilização de um conjunto de práticas artísticas, fosse capaz de actuar junto de pais, cuidadores, famílias, profissionais da educação de infância, crianças mais velhas e outros elementos da comunidade em contacto com a primeira infância.

Após o primeiro ano do projecto, em 2015, em que se verificou a procura de formação por um grande número de músicos e artistas na acção de «Formação Imersiva em Arte para a Infância – Jardim Interior», bem como uma participação diversificada de profissionais no «V Encontro Internacional Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano», reforça-se a perspectiva de que há trabalho a fazer no sentido da preparação de profissionais capazes de actuar artisticamente como catalisadores na criação de boas práticas em diversos contextos relacionados com a educação e os cuidados na infância.

Assim, as acções de formação profissional concebidas e oferecidas pelo projecto *GermInArte* não se restringem a acções directas com educadores de infância e auxiliares de educação, estendendo-se também a profissionais que possam influenciar todos aqueles que, em diversos contextos, estejam em contacto com a primeira infância. Prefere-se, assim, pensar na adopção de uma espécie de *puzzle* formativo que capacite agentes educativos a partilhar processos de trabalho com aqueles que estão diariamente no terreno com as crianças, mobilizando a sua acção para o quotidiano. Assim, a designação de «agentes para o desenvolvimento social e humano» parece mais consentânea com o modelo que temos em mente.

Não obstante haver um interesse crescente pela área da arte na primeira infância, ao nível do ensino superior e profissional não existem ainda respostas adequadas às necessidades de formação de educadores e de artistas. Por razões que se prendem com a natureza eminentemente vivencial e reflexiva que deve estar envolvida neste tipo de formação (e que as instituições de ensino superior continuam a ter dificuldade em promover), e por razões, também, de mundividência, de visão estratégica e organização e, claro, por ser um assunto relativa-

mente recente, é possível que os processos de formação necessários tardem a instalar-se no âmbito das oportunidades de ensino formal.

É, por isso, um privilégio muito grande poder contar com a confiança e liberdade que nos é oferecida pela Fundação Calouste Gulbenkian para poder procurar responder a lacunas como esta, desenhando um tipo de formação à margem daqueles condicionamentos. Assim, as iniciativas de *GermInArte* centram-se sobretudo no âmbito da formação continuada, através de acções de natureza complementar. Por um lado, a oferta de um tipo de formação versátil, com maior profundidade, abrangendo um número restrito de participantes; por outro lado, a oferta de um tipo de formação diversificada, com menor grau de aprofundamento, mas abrangendo um maior número de participantes.

Concretamente, em 2015 realizou-se «Jardim Interior – Formação Imersiva em Arte para a Infância» e em Julho de 2016 teve lugar «Caleidoscópio – Formação Imersiva em Arte para a Infância». Cada uma destas iniciativas de formação tem a duração de quarenta horas presenciais.

Tendo como base o conjunto de publicações que constitui o *Manual para a construção de jardins interiores (BebéPlimPlim, Colos de Música, Raps&Rimas, Super-Sonics)*<sup>12</sup>, estamos agora a desenhar acções de formação com a duração de três horas. Tratar-se-á de um «puzzle» formativo que pretende proporcionar um conhecimento vivo do conteúdo dos materiais publicados e oferecer perspectivas educativas complementares que apoiem a intervenção artística na infância, chamando a atenção para a existência de diferentes possibilidades de relacionamento com a Música.

E, assim, por entre espelhos e caleidoscópios, vamos colorindo pedras, luas e nuvens do nosso Jardim. «E todos os jardins verdes do mar», Jardim de Sophia<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> H. RODRIGUES, *et al.*, *Manual para a construção de jardins interiores* (v. n. 11).

<sup>13</sup> Sophia de Mello Breyner ANDRESEN, «Bebido o luar», *Obra poética*, Lisboa: Editorial Caminho, 2001, vol. 1, p. 150.