ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Laurence
Vohlgemuth

Tese de doutoramento

# A articulação entre as escolas e os agentes culturais-artísticos locais - Um estudo de caso em Lisboa (Portugal)

Santiago de Compostela, 2022

**Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación**

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

TESE DE DOUTORAMENTO

# A ARTICULAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E OS AGENTES CULTURAIS-ARTÍSTICOS LOCAIS UM ESTUDO DE CASO EM LISBOA (PORTUGAL)

Laurence Vohlgemuth

**ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDADE E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2022

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE**

D./Dna. **Laurence Vohlgemuth**

Título da tese: **A articulação entre as escolas e os agentes culturais-artísticos locais Um estudo de caso em Lisboa (Portugal)**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coa presentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En **Lisboa**, **07 de outubro de 2022**.

**Sinatura electrónica**

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE

**A articulação entre as escolas e os agentes culturais-artísticos locais**

**Um estudo de caso em Lisboa (Portugal)**

D. Jesus Rodriguez Rodriguez

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. Laurence Vohlgemuth , baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

De acordo co indicado no Regulamento de Estudos de Doutoramento, declara tamén que a presente tese de doutoramento é idónea para ser defendida en base á modalidade de Monográfica con reproducción de publicaciones, nos que a participación da doutoranda foi decisiva para a súa elaboración e as publicacións se axustan ao Plan de Investigación.

En Santiago de Compostela, 07 de outubro de 2022

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE

**A articulação entre as escolas e os agentes culturais-artísticos locais**

**Um estudo de caso em Lisboa (Portugal)**

Dna. Maria Bélen Caballo Villar
En condición de: Diretora

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. Laurence Vohlgemuth , baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

De acordo co indicado no Regulamento de Estudos de Doutoramento, declara tamén que a presente tese de doutoramento é idónea para ser defendida en base á modalidade de Monográfica con reproducción de publicaciones, nos que a participación da doutoranda foi decisiva para a súa elaboración e as publicacións se axustan ao Plan de Investigación.

En Santiago de Compostela, 07 de outubro de 2022

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# Agradecimentos

Apesar da escrita ser um exercício completamente solitário, chego ao final deste longo percurso, com um forte sentimento de gratidão para todas as pessoas que colaboraram comigo na construção desta tese.

Ao meu professor, Jesús Rodríguez Rodríguez, meu diretor e tutor, pela sua competência na orientação, mas sobretudo pela sua paciência, pelo apoio e acompanhamento cuidadoso e cuidador que me levaram a não desistir,

À minha professora, María Bélen Caballo Villar, que sempre encontrou palavras para valorizar alguns aspetos do meu trabalho e incentivar-me, assim, a prosseguir,

À Sílvia Real que tanto se entusiasmou com a minha proposta de pesquisa e disponibilizou os seus materiais, documentos e o seu precioso tempo,

Aos profissionais, professores, professoras, artistas e aos meninos e às meninas que tão calorosamente me acolheram no Teatro da Voz e nas escolas,

Aos peritos, Elisabete Xavier Gomes, Isabel Madureira, Manuel Vieites e Xosé Manuel Cid Fernández, que se pronunciaram sobre a metodologia seguida e sobre os meus instrumentos de recolha de dados,

A Rafael Varela Manzano, meu anjo da guarda, que tinha sempre todas as respostas para a minha ignorância dos procedimentos,

Aos meus colegas, Alfredo Dias, Ana Gama, Célia Martins, Maria João Hortas, Natália Vieira, coautores de artigos ou comunicações, que em muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional,

Às minhas amigas e companheiras de coordenação de licenciaturas, Cristina Cruz e Joana Campos, que estimularam a minha reflexão e aliviaram as minhas tarefas profissionais quando necessário,

Às minhas leitoras e amigas, Anizabel Rocha, Cristina Marreiros e Lara Rodriguez Trincado, pelas suas revisões atentas e dedicadas,

À minha filha, Lia, pela incomensurável ajuda nas transcrições das entrevistas e no aconselhamento linguístico,

Aos meus amigos e às minhas amigas, pelas suas perguntas interessadas e interessantes que me empurraram para avançar mais longe,

Ao meu filho, Tomás, tão confiante na minha resiliência e capacidade em concluir,

Ao Joaquim, pelas suas críticas que tão frequentemente me levam a olhar os assuntos e o mundo numa perspetiva inédita,

A todas as pessoas que me levaram até aqui,

Os meus mais sinceros agradecimentos.

USC DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# ÍNDICE


INTRODUÇÃO ..... 31

PARTE 1: REVISÃO DA LITERATURA E QUESTIONAMENTO ..... 37

CAPÍTULO 1: À VOLTA DO CONCEITO DE CULTURA E DA AÇÃO CULTURAL .. 37
1.1 Conceção de cultura ..... 37
1.2 Natureza da ação cultural ..... 42
1.3 Públicos ..... 49
1.4 Conclusão do primeiro capítulo ..... 56

CAPÍTULO 2: FORMAS DA EDUCAÇÃO, ESCOLA, ARTE E CULTURA ..... 58
2.1 As formas da educação ..... 58
2.1.1Centralidade da escola ..... 59
2.1.2 Crise da educação questionando a escola ..... 61
2.1.3 Formas de educação: limites e questionamento do conceito tripartido e outros modelos ..... 66
2.1.3.1 Dupla formalização e campo da educação ..... 67
2.1.3.2 Perfis educativos ..... 67
2.1.4 Mais vs menos escola ..... 69
2.1.4.1 Escola extensiva ..... 70
2.1.4.2 A escola retraída ..... 70
2.1.5 Comunidades de aprendizagem ..... 71
2.1.6 Cidades educadoras ..... 73
2.2 Escola, cultura e arte ..... 74
2.2.1 Cultura dos estudantes e sucesso escolar ..... 75
2.2.2 Cultura e currículo ..... 77
2.2.3 Educação artística ..... 79
2.2.4 Educação pela arte ..... 82
2.2.5 Natureza das parcerias entre escola e outros agentes educativos e/ou artísticos inseridos no território ..... 83
2.3 Conclusão do segundo capítulo ..... 85

CAPÍTULO 3: CONSTRUÇÃO DE UM QUESTIONAMENTO ..... 87
3.1 Problemática ..... 87
3.2 Metodologia ..... 94
3.2.1 Questão central e implicação da investigadora ..... 94
3.2.2 Abordagem qualitativa e estudo de caso ..... 95
3.2.3 Escolha do caso ..... 98

3.2.4 Recolha e tratamento da informação .....99
PARTE 2: O CASO EM ESTUDO, CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE .....104
CAPÍTULO 4: NO CONTEXTO NACIONAL PORTUGUÊS .....106
4.1 Procura cultural .....106
4.2 Políticas públicas de articulação dos setores educativo e cultural .....112
4.2.1 Estratégia Nacional para a Educação e a Cultura .....114
4.2.2 Pegada Cultural – Artes e Educação .....114
4.2.3 Plano Nacional das Artes .....114
4.2.4 Recursos mobilizados .....118
4.3 Artes no currículo português .....118
4.3.1 Da expressão à educação artística .....119
4.4 Atividades curriculares, atividades extracurriculares .....121
4.5 Conclusão do quarto capítulo .....123
CAPÍTULO 5: POLÍTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS DA CIDADE DE LISBOA .....125
5.1 Redes de municípios .....125
5.2 O pelouro da cultura bipartido .....126
5.2.1 Direção Municipal de Cultural .....126
5.2.2 Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural .....128
5.3 Programa Cidade Pilotos da Agenda 21 da Cultura .....129
5.4 Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017 .....130
5.4.1 Cultura como fator de desenvolvimento .....131
5.4.2 Governança municipal e participação cidadã .....131
5.4.3 Territorialização das políticas .....132
5.4.4 Política cultural e política educativa .....133
5.5 Departamento de Educação .....133
5.6 Grandes opções do plano para a cidade de Lisboa 2018/2021 .....134
5.6.1 Cultura integrada nos diversos eixos de intervenção .....134
5.6.2 Educação integrada nos diversos eixos de intervenção .....136
5.7 Políticas educativas e culturais da cidade de Lisboa: conclusão .....137
CAPÍTULO 6: GENEALOGIA DO DISPOSITIVO .....140
6.1 Um complexo enredo de parcerias .....140
6.1.1 A Eira .....141
6.1.2 A Voz do Operário .....141
6.1.2.1 A escola nº 1 de A Voz do Operário .....143
6.1.3 Produções Real Pelágio .....143
6.1.4 Centro de Formação Artística .....144
6.1.5 Grupo 23: silêncio! .....144
6.1.6 Um agrupamento de escolas .....145
6.1.6.1 O agrupamento .....145
6.1.6.2 Escola 1 .....145
6.1.6.3 Escola 2 .....145
6.2 Os projetos educativos das escolas .....145
6.2.1 Projeto Educativo d'A Voz do Operário 2016-2019: criança cidadã .....146
6.2.1.1.Princípios orientadores .....146

6.2.1.2 Presença das artes ..... 147
6.2.1.3 Presença da cultura ..... 147
6.2.2 Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gil Vicente 2018-2021: escola humanista e republicana ..... 148
6.2.2.1 Princípios orientadores ..... 148
6.2.2.2 Presença das artes ..... 149
6.2.2.3 Presença da cultura ..... 149
6.3 Um grupo de crianças "privilegiadas"? ..... 151
6.3.1 Nível de escolaridade e setor profissional dos pais e das mães ..... 152
6.3.2 Frequência das atividades realizadas em casa ..... 153
6.3.3 Frequência das atividades culturais realizadas fora de casa ..... 155
6.3.4 Pessoas que acompanham as idas às atividades culturais ..... 156
6.4 O dispositivo implementado ..... 158
6.4.1 As etapas da formalização do dispositivo ..... 159
6.4.1.1 Parceria interindividual ..... 159
6.4.1.2 Parceria inter-organizações ..... 160
6.4.1.3 Parceria consolidada ..... 162
6.4.1.4 Parceria alargada ..... 164
6.4.2 Rumo do projeto: arte, educação e crítica na sociedade ..... 167
6.4.2.1 Umas atividades ..... 168
6.4.2.2 Uma visão do mundo ..... 169

CAPÍTULO 7: OS ATORES E AS SUAS PRÁTICAS ..... 171
7.1 Os profissionais envolvidos ..... 171
7.1.1 Percursos ..... 171
7.1.2 Formação da equipa ..... 172
7.1.3 Olhares sobre os documentos orientadores ..... 176
7.1.3.1 Participação na construção dos documentos ..... 176
7.1.3.2 Grandes linhas orientadoras dos projetos educativos ..... 179
7.1.3.3 Grandes linhas orientadoras da candidatura ..... 184
7.1.4 Papel de cada profissional ..... 188
7.1.5 Gestão do currículo ..... 193
7.1.6 Olhares sobre a educação ..... 195
7.1.7 Olhares sobre a cultura ..... 200
7.1.8 Olhares sobre a arte … e a arte na escola ..... 202
7.2 Olhares das crianças e jovens ..... 205
7.3 E os pais? ..... 209
7.4 Alterações nas práticas ..... 210
7.4.1 Dos docentes ..... 211
7.4.2 Dos artistas ..... 214
7.4.3 Dos alunos ..... 216
7.5 Alterações na forma escolar ..... 217

CONCLUSÕES ..... 223

REFERÊNCIAS: ..... 233

ANEXOS ..... 245

ANEXO 1: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS ..... 247

USC UNIVERSIDADE

ANEXO 2: GRELHA DE OBSERVAÇÃO .....249
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO .....251
ANEXO 4: GUIÃO DO GRUPO FOCAL .....257
ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA .....259
ANEXO 6: AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO .....261
ANEXO 7: PROFISSÕES DOS PAIS DOS ALUNOS DA TURMA OBSERVADA .....263
ANEXO 8: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS .....265
Entrevista A .....265
Entrevista B .....275
Entrevista C .....287
Entrevista D .....297
Entrevista E .....317
Entrevista F .....323
Entrevista G .....333
Entrevista H .....341
Entrevista I .....351
Entrevista J .....363
Entrevista K .....373
Entrevista L .....383
Entrevista M .....395
Entrevista N .....429
ANEXO 9: TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL .....445
ANEXO 10 : PUBLICAÇÕES CITADAS E CONTRIBUTOS DA AUTORA DA TESE .....463
ANEXO 11: TEXTOS ANALISADOS .....465

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: MODALIDADES DE PARTICIPAÇÃO NAS ARTES ..... 51
ILUSTRAÇÃO 2: DUPLA FORMALIZAÇÃO E CAMPO DA EDUCAÇÃO ..... 67
ILUSTRAÇÃO 3: LISTA DE DIMENSÕES EDUCATIVAS E TIPOS DE PERFIS EDUCATIVOS ..... 68
ILUSTRAÇÃO 4: ESQUEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO ..... 90
ILUSTRAÇÃO 5: NÍVEIS DE ANÁLISE ..... 93
ILUSTRAÇÃO 6: ESQUEMATIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES ENVOLVIDAS NO CASO EM ESTUDO ..... 100
ILUSTRAÇÃO 7: ESPETÁCULOS AO VIVO - SESSÕES E ESPETADORES ..... 106
ILUSTRAÇÃO 8: INTENSIDADE DA IDA A ESPETÁCULOS AO VIVO ..... 107
ILUSTRAÇÃO 9: PESSOAS QUE ASSISTIRAM A ESPETÁCULOS E CONCERTOS AO VIVO NOS 12 MESES ANTERIORES AO INÍCIO DA PANDEMIA (%) ..... 107
ILUSTRAÇÃO 10: MODALIDADES DE LAZER SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE EM PERCENTAGEM ..... 109
ILUSTRAÇÃO 11: PESSOAS QUE ASSISTIRAM A ESPETÁCULOS E CONCERTOS NOS 12 MESES ANTERIORES AO INÍCIO DA PANDEMIA, POR RENDIMENTO E CLASSE PROFISSIONAL (%) ..... 109
ILUSTRAÇÃO 12: UTILIZAÇÃO DA INTERNET POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE ..... 111
ILUSTRAÇÃO 13: CARACTERÍSTICAS SOCIOGRÁFICAS DE UTILIZADORES DA INTERNET (%) ..... 111
ILUSTRAÇÃO 14: AUTOAVALIAÇÃO DE LISBOA E DADOS DO PAINEL MUNDIAL DE 2015 ..... 129
ILUSTRAÇÃO 15: FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES CULTURAIS FORA DE CASA ..... 156
ILUSTRAÇÃO 16: PESSOAS QUE ACOMPANHAM AS CRIANÇAS NAS SAÍDAS CULTURAIS ..... 157

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# ÍNDICE DE TABELAS


TABELA 1 : REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS - EMPRÉSTIMO DOMICILIÁRIO POR ANO E PRODUÇÕES E ESPECTADORES E RECEITAS DO TEATRO NACIONAL D. MARIA II POR ANO ..... 43
TABELA 2: PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS ..... 74
TABELA 3: SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS REALIZADOS PARA A RECOLHA DE INFORMAÇÃO ..... 102
TABELA 4: DESPESAS DE CONSUMO DAS FAMÍLIAS POR BENS E SERVIÇOS DE LAZER, RECREAÇÃO E CULTURA ..... 108
TABELA 5: CORRELAÇÃO ENTRE ÍNDICE E IDADE E ESCOLARIDADE (R DE PEARSON) ..... 110
TABELA 6: OBJETIVOS DEFINIDOS PARA CRIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DA ARTES ..... 115
TABELA 7: OBJETIVOS DO PLANO NACIONAL DAS ARTES ..... 116
TABELA 8: AÇÕES DE ARTICULAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE/ATORES ARTÍSTICOS E CULTURAIS PREVISTAS NO PLANO NACIONAL DAS ARTES, POR EIXO E POR MEDIDA ..... 117
TABELA 9: DESPESAS DAS ADMINISTRAÇÕES PÚBLICAS PARA OS SERVIÇOS CULTURAIS, EM PERCENTAGEM DO PRODUTO INTERNO BRUTO. ..... 118
TABELA 10: COMPARAÇÃO DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS E APRENDIZAGENS ESSENCIAIS- ENSINO BÁSICO NO QUE ÀS ÁREAS ARTÍSTICAS DIZ RESPEITO ..... 121
TABELA 11: NÚMERO DE ALUNOS NAS AEC SEGUNDO O DOMÍNIO DE ATIVIDADE, POR ANO LETIVO ..... 123
TABELA 12: COMPETÊNCIAS DA DIREÇÃO MUNICIPAL DA CULTURA E DO DEPARTAMENTO DE PATRIMÓNIO CULTURAL 126
TABELA 13: EIXOS DAS GRANDES OPÇÕES DO PLANO PARA A CIDADE DE LISBOA E MEDIDAS RELACIONADAS COM A CULTURA ..... 135
TABELA 14: EIXOS DAS GRANDES OPÇÕES DO PLANO PARA A CIDADE DE LISBOA E MEDIDAS RELACIONADAS COM A EDUCAÇÃO ..... 137
TABELA 15: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI ..... 152
TABELA 16: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE ..... 152
TABELA 17: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO PORTUGUESA COM MAIS DE 15 ANOS, EM 2018. ..... 152
TABELA 18: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS VS DAS PESSOAS COM IDADE COMPREENDIDAS ENTRE OS 15 E OS 64 ANOS, EM PORTUGAL ..... 153
TABELA 19: SETOR PROFISSIONAL DOS PAIS DA TURMA OBSERVADA VS DOS TRABALHADORES EM PORTUGAL ..... 153
TABELA 20: FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM CASA ..... 155
TABELA 21: OUTRAS ATIVIDADES FREQUENTEMENTE REALIZADAS EM CASA ..... 155
TABELA 22: NÚMERO DE ESPETADORES POR 1000 HABITANTES POR TIPO DE ATIVIDADE ..... 156
TABELA 23: ACOMPANHAMENTO PELO PROFESSOR NAS SAÍDAS CULTURAIS ..... 158
TABELA 24: SÍNTESE DOS PARCEIROS NO DISPOSITIVO E RESPETIVAS AÇÕES ..... 158
TABELA 25: SÍNTESE DOS APOIOS RECEBIDOS ..... 159
TABELA 26: CRITÉRIOS DE APRECIAÇÃO PARA A ATRIBUIÇÃO DE APOIOS PELO MUNICÍPIO DE LISBOA NA ÁREA DA CULTURA ..... 165
TABELA 27: OBJETIVOS PROSSEGUIDOS PELO PROGRAMA DE APOIO SUSTENTADO 2018-2021 CRUZAMENTOS DISCIPLINARES ..... 165
TABELA 28: NATUREZA DOMINANTE DA EXPERIÊNCIA PROPORCIONADA PELAS ATIVIDADES PREVISTAS E DESTINATÁRIOS DAS MESMAS ..... 168
TABELA 29: OBJETIVOS FIXADOS POR ATIVIDADE ..... 169
TABELA 30: PROFESSORES DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ENVOLVIDOS NO PROJETO/ ENTREVISTADOS NO ANO LETIVO 2018-19 ..... 171


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Lista das abreviaturas**

AAAF:  Atividades de Animação e de Apoio à Família
AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular
AICE: Associação Internacional das Cidades Educadoras
AML: Área Metropolitana de Lisboa
CFA: Centro de Formação Artística
CGLU: Cidades e Governos Locais Unidos
DGArtes: Direção-Geral das Artes
EGEAC: Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural
ENEC: Estratégia Nacional para a Educação e Cultura
ETI: Escola a Tempo Inteiro
IPSS:  Instituições Particulares de Solidariedade Social
LU.CA:Teatro Luís de Camões
MEM: Movimento Escola Moderna
PNA: Plano Nacional das Artes
RAAML: Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**RESUMO**

Actualmente existe, na nosa sociedade, un discurso arredor da importancia da cultura e das artes como ferramentas para promover máis inclusión social, máis xustiza, un mellor desenvolvemento integral da persoa, máis educación para a cidadanía e máis desenvolvemento local. Outro aspecto deste discurso é a necesidade de ofrecer un achegamento á cultura e ás artes a todos os cidadáns, independentemente da súa situación socioeconómica, rexión de residencia ou titulación académica. Unha das estratexias recomendadas para acadar estes obxectivos pasa polo reforzo das áreas artísticas nos centros educativos, entre outras, mediante a intervención de profesionais de organismos culturais e artísticos, xunto co profesorado, nos tempos lectivos comúns. No marco dun programa de doutoramento denominado Equidade e Innovación na Educación, pretendemos repensar o papel que se lle atribúe, por parte de determinados actores educativos e culturais, á arte e á cultura como medios emerxentes para acadar unha maior cohesión social e máis democracia, a saber: nas escolas.

O obxectivo principal deste traballo é comprender como se articulan as prácticas dos axentes e organizacións de produción e difusión artística e cultural coas dos centros de ensino primario, co fin de producir coñecementos útiles non só para a comunidade científica, senón fundamentalmente para os diferentes profesionais. grupos que buscan novas formas de colaboracións educativas mobilizando as artes. Esta articulación desenvólvese en dous niveis: un nivel institucional das organizacións implicadas, concello, e organizacións artísticas e escolas, e outro a nivel individual, profesionais implicados, que orixinan transformacións nas prácticas e representacións dos actores, adultos e nenos ou a xente nova. Para tratar de responder ás preguntas, adoptamos un enfoque esencialmente cualitativo que se xustifica pola complexidade das situacións (Vanderberghe, 2006) que pretendemos analizar e porque só podemos aportar achegas á nosa pregunta de investigación se temos en conta as accións dos individuos. , é dicir, os comportamentos, pero tamén as interpretacións dos actores que interactúan (Crahay, 2006). Tendo en conta a natureza da pregunta que se centra no "como" e a complexidade da realidade observada, optamos por un estudo de caso (Stake, 2016). Porén, tal e como subliña Paquay (2006), os enfoques cualitativo e cuantitativo son complementarios, e procedemos dun xeito inductivo-deductivo, engadindo referencias teóricas, se é necesario durante o proceso de investigación, para comprender mellor os novos elementos empíricos que xorden no contexto observado. Epistemoloxicamente, con este traballo pretendemos describir situacións complexas, contextualizadas na súa especificidade e singularidade, a nosa mirada será unha mirada integral. Ante este deseño, a dificultade é construír unha metodoloxía que respecte o obxecto de estudo e, ao mesmo tempo, garanta o carácter científico da investigación (Paquay, 2006). Toda a obra constrúese seguindo un movemento de aproximación ao caso obxecto de estudo: unha situación concreta de colaboración duradeira entre organismos artísticos e culturais, un colexio privado e un conxunto de colexios públicos situados no centro histórico da cidade de Lisboa. A aproximación tradúcese nunha ampliación do microcontexto da sala de estudo, dos discursos de profesores, artistas, nenos, despois de ter cruzado outros

niveis que, en parte, os conforman. Preténdese que o estudo procure descricións de condicións legais, institucionais, organizativas, materiais, sociais e humanas que posibiliten accións decididas polos actores coas súas bases causais, éticas e estéticas.

O primeiro nivel que visitamos é o teórico cos conceptos que serven, en parte, para apoiar a definición de políticas culturais e educativas. A evolución do concepto de cultura -como conxunto de obras lexítimas de valor patrimonial para a humanidade, sistema simbólico de prácticas, que inclúe o goce e a produción artística, propias de grupos, etnias, comunidades ou como capital de gran diversidade que pode ser xerador de riqueza e desenvolvemento sostible das comunidades a nivel local – resulta eficaz para analizar a polisemia actual da palabra e as representacións dos profesionais implicados no proxecto obxecto de estudo. As fases que atravesan as políticas de acción cultural –democratización da cultura, democracia cultural, diversidade cultural, mediación cultural– tamén resultan en parte destas definicións conceptuais e teñen implicacións para a forma en que se perciben as audiencias. Cando se refire aos destinatarios da acción cultural, hai un desprazamento semántico: o público, o non público, os públicos, os participantes, o pobo, a cidadanía. Na democratización da cultura, as intervencións van dirixidas a un público que parece estar representado por un grupo indiferenciado que a acción cultural pretende "elevar" a través do contacto con obras lexítimas de valor universal. Ante o fracaso das accións de ampliación do público, cómpre segmentar o público en públicos definidos polas súas características sociodemográficas. Coa implantación da democracia cultural, o público que xa non é un mero consumidor de cultura pasa a ser produtor de cultura e, polo tanto, partícipe de proxectos culturais. Nas políticas actuais recoñécense dereitos e deberes culturais aos cidadáns cuxo exercicio da plena cidadanía implica, entre outros, o desfrute e a produción artística. Continuando no plano teórico, revisáronse as teorías que tipifican as formas de educación –formal, non formal e informal–, facendo fincapé, non obstante, nos modelos de continuum que definen perfís construídos por múltiples dimensións (Montandon, 2005). Remarcada a centralidade da escola no ámbito educativo e considerando a diversidade de prácticas, repásanse as características da forma escolar (Vincent, 2005), das comunidades de aprendizaxe (Esteban, 2007). Non estando ou non querendo pechar a educación nas escolas, preséntase a filosofía das cidades educadoras (Caballo Villar, 2001), da escola extensiva (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014) e da escola retraída (Nóvoa, 2006). Considéranse especialmente relevantes as achegas do cultural ao educativo e viceversa (Bonnéry, 2015; Bonnéry & Deslyper, 2020, Bourdieu & Passeron, 1985; de Certeau, 1990, 1993; Porcher, 1973; Rayou, 2015, …), distinguindo a educación a través da arte, que presupón fundamentos psicopedagóxicos e ten como obxectivo o desenvolvemento global do individuo con primacía do emocional (Sousa, 2003) da educación artística, que ten como obxectivo a formación humana e a sensibilización coas obras de arte (Huerta, 2018; Schlichta, 2018), a construción dun mundo común e a transformación social (Montoya, 2010) e que se sustenta en catro piares: contacto coas obras, interpretalas, practicar técnicas artísticas (Bordeaux & Deschamps, 2013) e comprender as redes e organizacións culturais (Henry, 2014). Para levar a cabo proxectos de educación artística é necesaria a colaboración entre os sectores cultural e educativo (Carta de Porto Santo, 2021). As colaboracións poden establecerse sobre unha base

USC DE COMPOSTELA

interindividual, entre organizacións a escala territorial ou apoiadas por políticas nacionais ou municipais (Bordeaux & Deschamps, 2013).

A contextualización a escala nacional amosa a evolución dos niveis de consumo cultural, con tendencia a un claro incremento, mais as manifestacións artísticas e culturais denominadas eruditas, lexitimadas polos "empresarios da cultura" (Arnaud, 2018) son frecuentadas por un número moi reducido de persoas, que pertencen a clases socioeconómicas privilexiadas. No currículo nacional, en 2018, as directrices ministeriais centraron o traballo nas áreas artísticas na educación artística. Os logros salientables identificados (escola a tempo completo con Atividades de Enriquecemento curricular, a creación dunha rede de bibliotecas escolares, o recoñecemento do Plan Nacional de Lectura pola poboación portuguesa, a afirmación dos servizos educativos nos museos e outros equipamentos culturais…) indican que as respostas deben ser integradas, abranguendo as dimensións educativa, cultural e social e territorializadas, implicando de forma coordinada diversos actores de distintos sectores.

Despois do nivel teórico e da contextualización nacional, accedemos ao nivel municipal, a través da análise documental, dunha banda, de estudos encargados polo Concello de Lisboa e, doutra banda, de encargos da Asemblea Municipal e do documento das Opcións do Gran Plan para o cuadrienio 2018 -2021, tendo por un lado unha serie de intencións ou recomendacións e por outro os instrumentos para a execución das políticas. Tanto nas intencións como nas medidas propostas quedan claras a asunción da cultura no centro dos procesos de desenvolvemento da cidade, a defensa da diversidade cultural, a importancia da territorialización, a articulación dos distintos axentes e sectores e a relevancia das artes e da cultura para garantir a cohesión social. Mais a articulación entre o sector cultural e os centros educativos, considerada fundamental nos estudos, non se traduce nas medidas das Grandes Opcións do Plan 2018-2021.

O caso que se estuda céntrase nunha organización artística e cultural que intervén nun centro privado e nun conxunto de centros públicos. Para recoller información utilizouse unha análise documental dos proxectos educativos das institucións escolares e a solicitude de financiamento da organización artística; realizáronse entrevistas a profesionais implicados no proxecto, catro docentes do grupo, dous de cada escola de primeiro ciclo, catro da escola privada e seis intervenientes do Centro de Formación Artística; observáronse dúas sesións a cargo dun artista cunha clase de 2º da escola privada e unha sesión na aula no curso seguinte, a estes alumnos aplicùouselles un cuestionario; tamén se observaron dúas sesións formativas dirixidas aos profesionais implicados, dinamizadas pola directora artística e realizouse un focus group con mozos intérpretes do espectáculo coreografiado pola directora artística. Os instrumentos de enquisa construídos: unha guía de entrevista, unha grella de observación, unha guía de focus group e un cuestionario foron mellorados e validados por un grupo de expertos. Dotada destas ferramentas, podemos describir a organización artística como o resultado dunha rede que asocia múltiples entidades, de tamaño reducido, máis ou menos formalizadas, nun traballo colaborativo de compartir recursos e proxectos comúns, exemplo dunha lóxica de goberno baseada na inter-relación e interdependencia entre actores culturais presentada como emerxente na cidade de Lisboa. Ante a informalidade da orixe deste traballo, unha colaboración continua entre unha profesora de primeiro ciclo e unha xefa de ensino, e a complexa trama da

USC DE COMPOSTELA

rede de colaboracións, podemos considerar que o resultado foi obtido polo traballo dos ”bricoleurs” (Levi-strauss, 1962), seguindo unha “táctica” (de Certeau, 1990). Das organizacións formalizadas naceron outros grupos organizados mais informais: o Centro de Formación Artística (CFA) e o Grupo 23: silencio! que funcionan no Teatro da Voz e participan con protagonismo nos proxectos desenvolvidos. O grupo de nenos enquisados, en segundo curso do primeiro ciclo, aínda que pertence a un grupo socioeconómico privilexiado, con pais de niveis académicos, económicos e sociais superiores á media nacional e con hábitos de desfrute de atividades culturais fóra do fogar tamén superiores aos a media nacional, benefícianse das atividades desenvolvidas no ámbito escolar que, aínda así, lles proporcionan experiencias pouco habituais no ámbito familiar. Os dous centros educativos socios da organización artística contan con proxectos educativos distintos que se basean en valores e presupostos diferentes. Dunha banda, unha escola que basea as súas pautas na asunción dun neno cidadán, na actualidade; doutra, unha agrupación, unha escola humanista e republicana, imbuída da misión de contribuír ao desenvolvemento en todas as dimensións de todos, incluídos os desfavorecidos. Nesta maraña de organizacións nace progresivamente un proxecto perdurable, obxecto do noso estudo, pasando por varias fases dende a colaboración interindividual entre unha nai e unha profesora, pasando por unha colaboración interorganizacional que podemos cualificar como unha mutualización da falta de recursos e acadando unha colaboración consolidada e ampliada grazas á concesión de financiamento do Concello e da Dirección Xeral das Artes. O proxecto desenvolvido, que se inscribe na educación artística, inclúe diversas iniciativas, abrangue experiencias estéticas, artísticas e simbólicas e inscíbese nunha determinada visión do mundo onde se recoñece a plena cidadanía da infancia e a mocidade e todos os procesos se basean na idea de que aprendemos a todas as idades a través do contacto cos demais. Constrúense comunidades de aprendizaxe onde os aprendentes son persoas implicadas, sen relación xerárquica, en atividades culturalmente organizadas que participan na procura e elaboración de respostas ás preocupacións de todos, no noso complexo mundo contemporáneo. O equipo de profesionais, com percorridos moi diversos, é froito de relacións máis ou menos formais ao longo do tempo. Estas relacións foron establecidas polas persoas, nas diversas dimensións da súa vida, na plenitude da súa humanidade, nos diferentes roles que desempeñan: nai, espectador, artista afeccionado, amiga, colega... com todo, desas relacións informais, casuais, emerxe unha organización non formalizada de coordinación tripartita asentada sobre três persoas piares: unha no CFA, outra na Escola da Voz e outra na agrupación de centros educativos. Os profesionais, aínda que conscientes do seu descoñecemento do documento do proxecto educativo da estrutura na que traballan, enuncian os principios fundamentais que os rexen. No dispositivo implantado, a presenza do profesorado durante as sesións promovidas polos artistas é considerada crucial pola directora artística e non só, mais a repartición dos roles de cada un é un longo proceso de construción. Non obstante, permite establecer un diálogo aberto que potencia a interdiscursividade e a interdisciplinariedade, que provocan rupturas e oportunidades para o profesorado, interrompido nas súas rutinas impostas polas esixencias dun sistema educativo orientado globalmente cara ós resultados e a competición, para reintroducir ou redescubrir a dimensión artística da pedagoxía. As visións destes profesionais sobre a educación son diversas, mais ningún a limita

ó sistema educativo, e moito menos á forma escolar. Tamén para as representacións da cultura, entre os profesionais implicados, dispoñemos dun amplo espectro de definicións atravesando as distintas correntes epistemolóxicas presentadas na primeira parte deste traballo. Os profesionais tamén teñen diferentes perspectivas sobre a arte, mais todos recoñecen a súa importancia, xa sexa para expresar a singularidade de cada un, para coñecer o mundo, para desenvolver o seu espírito crítico ou para, a través dela, desenvolver habilidades persoais e sociais. Podemos constatar a presenza de narrativas compartidas entre adultos e nenos na clase coa nosa maior atención. Todos, os nenos, profesores e artistas, aprenden a interdisciplinariedade nas atividades propostas e pensan que as atividades artísticas permitirán unha liberación dos nenos. Hai, a pesar de todo, unha discrepancia no que din en canto á importancia das adquisicións en termos de técnica artística, que é importante para os nenos e irrelevante para os adultos. Como nalgúns textos orientadores dos centros educativos ou da candidatura e nos discursos dos profesionais, os mozos recoñecen a importancia da súa participación e da asunción da súa autoría da obra. Pensan que é importante que a súa voz se escoite como a de calquera cidadán adulto e senten que están a facer as cousas de forma moi diferente á da escola: non están obrigados, poden rir e inventar. É interesante sinalar que a reputación das salas nas que van actuar é moi significativa para os rapaces máis sensibles a outras dimensións e que asocian o seu traballo á cultura quente (Dupont, citada por Lahire, 2006) da participación, da identificación, da socialización, da implicación física e do pracer. Seguindo nunha lóxica de narracións compartidas, os mozos, como os profesores e outros adultos antes que eles, recoñecen que a través da súa participación desenvolveron habilidades comunicativas, argumentativas e interpersoais, de tolerancia. Aínda que poucos, as nenas e as mozas implicadas no proxecto con dificultades económicas e/ou cognitivas recoñecen o impacto transformador que esta iniciativa tivo no seu camiño vital. No momento do focus group, unha destas mozas está integrada e séntese recoñecida como un elemento de corpo enteiro, con dereito a falar e a expresar a súa singularidade. Os pais son vistos como aliados cuxa connivencia é fundamental, como destinatarios das producións infantís e xuvenís, mais ás veces como un obstáculo ao proceso educativo liderado pola escola ou os artistas. A posta en marcha desta colaboración entre profesores e artistas provoca cambios nas prácticas dos docentes que comezan a ver que os seus alumnos se relacionan con eles doutro xeito. Os artistas exercen unha transformación sobre os contidos artísticos que se van ensinar e ven o propio proceso creativo dun xeito diferente. Os alumnos que viven unha nova experiencia na alegría, sendo cada vez máis nenos, nun proceso de subxectivación apoiado, entre outros, no traballo centrado no corpo, recuperan a posesión da súa singularidade, convértense en suxeitos e adquiren conciencia do ser. Aínda que non podemos facer un discurso sobre a transformación das clases dos docentes, ao non dispor de elementos sobre as sesións previas á posta en marcha do proxecto, pretendemos reflexionar sobre o que distingue fundamentalmente as prácticas descritas ou observadas da forma escolar. Un aspecto importante, o erro non se penaliza, senón que se contempla como un paso cara ao descubrimento e a creatividade. A presenza do artista na aula abre a porta á imprevisibilidade, a unha temporalidade distendida, sen presión para obter resultados con rapidez, a un espazo de liberdade, sen adquisición obrigatoria dos contidos do

USC DE COMPOSTELA

programa, difuminando a relación xerárquica entre profesor e alumnado, contribuíndo a transformar a aula nunha comunidade de aprendizaxe.

Podemos concluír que neste caso de estudo non se instauraron políticas instituintes de colaboración entre escolas e organización artística, o que deu lugar a unha gran liberdade dos actores para organizarse, elixindo às personas responsables de cada organización, creando un espazo de liberdade para que o profesores inventaran os seus roles, funcións e competencias dun xeito máis axeitado ao contexto sen a carga da burocracia. Porén, esta liberdade non se puido explotar adecuadamente por falta de condicións para facelo. Sen marco legal, os traballadores quedan sen tempo e sem condicións de reunión ou concertación que terían permitido a consolidación do equipo educativo. Outro aspecto que falta é a presenza de profesionais con perfís propios para ocuparse da coordinación de equipos educativos interdisciplinares e da implementación de proxectos que alíen educación e artes. Os profesionais implicados puideron compensar parcialmente estas dificultades, xa que carecen de materias, xa sexan materias con dispoñibilidade para aprender, non considerándose completas. Todos recoñecen que aprenderon coa participación neste proxecto e decláranse dispoñibles para continuar e desenvolverse persoal e profesionalmente. Cómpre salientar, dentro do equipo, unha forte coherencia axiolóxica, non total, mais destacan moitos valores éticos e estéticos compartidos polos distintos profesionais. Coas condicións reunidas por parte dos profesionais e por parte institucional, a heteroxeneidade dos grupos, a interdisciplinariedade e interdiscursividade derivadas da presenza de profesionais de eidos diferentes na aula propiciaron un cambio de temporalidade e unha flexibilización das modalidades de intervención. A banalización das manifestacións da cultura erudita provocou o esmorecemento do elitismo cultural e a autoinclusión dos nenos en situacións de vulnerabilidade a nivel cognitivo e socioeconómico. A través da subxectivación de todas as persoas implicadas, a aula deixou entrar a creatividade, a imprevisibilidade tanto dos resultados como dos procesos, e tournouse máis democrática.

Palabras chave: Articulación escolas /axentes culturais, Modelos Educativos, Políticas culturales, Atividade artística, Traballo interdisciplinar, Democratización

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**RESUMEN**

El objetivo principal de este trabajo es comprender cómo las prácticas de los agentes y organizaciones de producción y difusión artística y cultural se articulan con las de las escuelas primarias. Esta articulación se despliega en dos niveles: un nivel institucional y otro a nivel individual. Para tratar de responder a las preguntas, adoptamos un enfoque esencialmente cualitativo, optamos por un estudio de caso. Epistemológicamente pretendemos describir situaciones complejas, contextualizadas en su especificidad y singularidad, nuestra mirada será una mirada integral. Todo el trabajo se construye siguiendo un movimiento de aproximación al caso de estudio: una situación concreta de colaboración duradera entre organizaciones artísticas y culturales, una escuela privada y un grupo de escuelas públicas ubicadas en el centro histórico de la ciudad de Lisboa. La contextualización a nivel nacional y municipal se realizó a partir del análisis documental de estudios encargados y de órdenes y decretos, ya sean intenciones o recomendaciones e instrumentos de implementación de políticas. Para recolectar información sobre el caso en estudio se utilizó un análisis documental de los proyectos educativos de las instituciones escolares y la solicitud de financiamiento de la organización artística, se realizaron entrevistas a los profesionales involucrados, se observaron sesiones dinámizadas en una clase de segundo curso de la escuela privada, se aplicó un cuestionario a estos alumnos, también se observaron dos sesiones de formación dirigidas a los profesionales, dinamizadas por la directora artística, y se realizó un focus group con jóvenes intérpretes del espectáculo coreografiado por la directora artística. Los instrumentos de encuesta construidos: una guía de entrevista, una tabla de observación, un guión de focus group y un cuestionario fueron mejorados y validados por un grupo de expertos. Dotada de estas herramientas, podemos describir la organización artística, fruto del trabajo de "bricoleurs", siguiendo una "táctica", como ejemplo de una lógica de gobernanza basada en la interrelación e interdependencia entre actores culturales. Podemos concluir que, en este caso, la ausencia políticas instituídas de colaboración entre las escuelas y la organización artística resultó en una gran libertad de los actores para organizarse de manera más adecuada al contexto sin la carga de la burocracia. Sin embargo, esta libertad no pudo ser aprovechada adecuadamente por falta de recursos humanos, tiempo y profesionales con perfiles propios para ocuparse de la coordinación de equipos educativos interdisciplinarios en proyectos que combinen educación y artes. Vale la pena señalar, dentro del equipo, una fuerte coherencia axiológica y la presencia de narrativas compartidas también con los jóvenes. La heterogeneidad de los grupos, la interdisciplinariedad y la interdiscursividad resultantes de la presencia de profesionales de distintas áreas en el aula llevaron a un cambio de temporalidad, a una flexibilización de los modos de intervención. La banalización de las manifestaciones de la cultura erudita llevó al desdibujamiento del elitismo cultural y la autoinclusión de los niños en situaciones de vulnerabilidad. A través de la subjetivación de todos los involucrados, el aula permitió la creatividad, la imprevisibilidad tanto de los resultados como de los procesos, y se volvió más democrática.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Palabras clave: Articulación escuelas/agentes culturales, Modelos educativos, Políticas culturales, Actividad artística, Trabajo interdisciplinario, Democratización

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ABSTRACT**

The main objective of this work is to understand how the practices of agents and organizations of artistic and cultural production and dissemination are articulated with those carried out in elementary schools. This articulation unfolds into both an institutional level and an individual one. In order to try to respond to the issues, we have adopted an essentially qualitative approach, opting for a case study. Epistemologically, we intend to describe complex situations, contextualized in their specificity and singularity, by taking a comprehensive look. The whole work is built following a movement of approach to the case under study: a concrete situation of lasting collaboration between artistic and cultural organizations, a private school and a group of public schools located in the historical centre of the city of Lisbon. The contextualization at both national and local level was carried out based on the documentary analysis of commissioned studies and of orders and decrees, that is, on intentions and recommendations, or on instruments for the implementation of policies. In order to gather information about the case under study, a document analysis was made, regarding the educational projects of the school institutions and the application for funding of the artistic organization. Interviews were held with the professionals involved, dynamic sessions were observed in a 2nd grade class at the private school, with a questionnaire applied to these students. Two training sessions aimed at professionals were also conducted, promoted by the artistic director who also choreographed a show with young performers from a focus group created for this purpose. The following survey instruments were used: an interview guide, an observation grid, a focus group guide and a questionnaire, all improved and validated by a group of experts. Equipped with these tools, we can describe the artistic organization, - the result of the work of "bricoleurs", following a "tactique" -, as an example of a governance logic based on the interrelationship and interdependence of cultural actors. We can conclude that in this case, the absence of instituting policies of partnership between schools and the artistic organization resulted in a great freedom for the actors to organize themselves in a more appropriate way to the context without the burden of bureaucracy. However, this freedom could not be properly exploited due to lack of human resources, time and professionals with appropriate profiles to deal with the coordination of interdisciplinary educational teams in projects that combine education and the arts. It is worth noting a strong axiological coherence within the team, and the presence of narratives shared with the young people. The heterogeneity of the groups, the interdisciplinarity and the interdiscursivity resulting from the presence of professionals from different areas in the classroom led to a change in the temporality, to a flexibility of the modes of intervention. The trivialization of manifestations of erudite culture led to the blurring of cultural elitism and the self-inclusion of children in vulnerable situations. Through the subjectivation of all those involved, the classroom has opened up to creativity, to the unpredictability of both results and processes, and became more democratic.

Keywords: Articulation schools / cultural agents, Educational models, Cultural policies, Artistic activity, Interdisciplinary work, Democratization

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**RESUMO**

O objetivo central deste trabalho é compreender como se articulam as práticas dos agentes e das organizações de produção e divulgação artísticas e culturais com as das escolas do ensino básico. Essa articulação desdobra-se a dois níveis: um institucional e outro individual. Para tentar responder às questões, adotamos uma abordagem essencialmente qualitativa, tendo optado por um estudo de caso. Epistemologicamente, pretendemos descrever situações complexas, contextualizadas na sua especificidade e singularidade, adotando para tal um olhar compreensivo. Todo o trabalho está construído seguindo um movimento de aproximação ao caso em estudo: uma situação concreta de colaboração duradoura entre organizações artísticas e culturais, uma escola privada e um agrupamento de escolas público localizada no centro histórico da cidade de Lisboa. A contextualização à escala nacional e municipal foi realizada a partir da análise documental de estudos encomendados e de despachos e decretos, ou seja, de intencionalidades e recomendações ou de instrumentos de concretização das políticas. Para recolher informação sobre o caso em estudo, recorreu-se à análise documental dos projetos educativos das instituições escolares e também da candidatura a financiamento da organização artística; foram feitas entrevistas a profissionais envolvidos; observaram-se sessões dinamizadas numa turma de 2º ano da escola privada com a aplicação de um questionário a esses alunos; observaram-se igualmente duas sessões de formação dirigidas aos profissionais, dinamizadas pela diretora artística e realizou-se um grupo focal com jovens interpretes do espetáculo, coreografado pela mesma diretora. Os instrumentos de inquirição usados foram os seguintes: um guião de entrevista, uma grelha de observação, um guião de grupo focal e um questionário, todos eles melhorados e validados por um conjunto de peritos. Apetrechada com essas ferramentas, podemos descrever a organização artística - resultado de trabalho de ”bricoleurs”, seguindo uma “tactique”- como um exemplo de uma lógica de governança baseada no inter-relacionamento e na interdependência entre atores culturais. Podemos concluir que, neste caso, a ausência de políticas instituintes de parceria entre escolas e organização artística se traduziu por uma grande liberdade dos atores para se organizarem de forma mais adequada ao contexto sem o peso da burocracia. No entanto, essa liberdade não pôde ser devidamente explorada por falta de recursos humanos, de tempo e de profissionais com perfis adequados para tratar da coordenação de equipas educativas interdisciplinares em projetos que aliam educação e artes. De salientar, no seio da equipa, uma coerência axiológica forte e a presença de narrativas partilhadas com os jovens. A heterogeneidade dos grupos, a interdisciplinaridade e a interdiscursividade, resultantes da presença de profissionais de áreas diferentes na sala de aula, levaram a uma alteração da temporalidade e a uma flexibilidade dos modos de intervenção. A banalização das manifestações de cultura erudita levou ao esbater do elitismo cultural e à auto-inclusão de crianças em situações de vulnerabilidade. Por intermédio da subjetivação de todos os intervenientes, a sala de aula deixou entrar a criatividade, a imprevisibilidade, tantos dos resultados como dos processos, e tornou-se mais democrática.

Palavras-chave: Articulação escolas/agentes culturais, Modelos educativos, Políticas culturais, Atividade artística, Trabalho interdisciplinar, Democratização

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# INTRODUÇÃO

> Chaque civilisation, chaque culture au sens large impose des références fondamentales auxquelles personne ne peut échapper pour communiquer, *en tant qu'humain*, avec d'autres humains. Cette organisation a pour finalité la *communication*, le partage d'un bien : c'est la dimension *symbolique* de toute culture, qui est faite pour unir, pour « vivre ensemble ». Cette dimension est le tissu (ou la texture, ou le texte : l'étymologie est commune) du *lien social*. Le mot « symbole » tire ici toute sa force du vieux *sumbolon* grec qui veut dire « signe de reconnaissance ». Mais aussi signe d'exclusion : toute culture étant spontanément centripète…(Mayol, 2003, p. 31)

Com Pierre Mayol, queremos colocar em epígrafe deste trabalho de investigação as forças centrífuga e centrípeta da cultura, ou seja, a possibilidade oferecida por certas atividades ditas culturais de criar laços entre as pessoas, mas igualmente o risco de excluir os que não possuem os códigos para comunicar no seio de um dado grupo cultural. Atualmente, tanto os discursos políticos como os financiamentos públicos e privados apostam em projetos de cariz artístico e cultural para criar laços, combater a exclusão social, a xenofobia e o racismo. No entanto, a exclusão também pode ter origem em diferenças culturais. Os movimentos migratórios das nossas sociedades contemporâneas agudizaram os problemas de intolerância decorrentes da pluriculturalidade presente em numerosos territórios. Mas não só o "estrangeiro" vindo de países diferentes coloca em risco a coesão do tecido social, nem tão só existe homogeneidade cultural entre cidadãos de mesma nacionalidade (Bourdieu & Darbel, 1966; Freire, 1976; Lahire, 2006…) No âmbito de um programa de doutoramento intitulado *Equidade e inovação em educação*, é nossa intenção reequacionar o papel que é atribuído, por certos atores educativos e culturais, à arte e à cultura como meios emergentes para alcançar maior coesão social.

Sendo comumente admitido que a escola tem um papel social a desenvolver na redução das desigualdades, sendo também comumente admitido que deve dar igualdade de oportunidade a todas as crianças, inúmeros estudos continuam, no entanto, a salientar o papel reprodutor da escola e nesses estudos, as estatísticas mostram a pouca representatividade dos filhos de pais com poucas habilitações literárias, no ensino superior. Nas representações dos professores sobre os seus alunos, o fator da classe sociocultural dos pais e encarregados de educação seria explicativo, em grande parte, do sucesso ou insucesso escolar. Como afirmam Moignard e Ouafki " Si certains termes de l'équation d'une école démocratique sont désormais connus, l'ajustement des variables susceptibles d'assurer l'égalité de tous face à la réussite reste bien incertain" (2015, p.89). Fechada sobre si própria, a escola, mudando estratégias de ensino, recebendo professores com formação diversificada, introduzindo novas tecnologias no processo

UBC DE SANTIAGO

de ensino-aprendizagem, inovando, trouxe respostas muito pouco satisfatórias para responder ao desafio de garantir a todos os alunos um desenvolvimento global harmonioso e uma integração plena na sociedade e no mundo do trabalho. A partir da nossa experiência e leituras, configura-se óbvio que este desafio representa uma missão impossível para a escola, só, a desenvolver com sucesso.

A inclusão social, a pertença a um tecido social passa, igualmente, como anteriormente mencionado, pelo reconhecimento de uma cultura partilhada. A dimensão simbólica da cultura, como referido por Mayol (2003), permite unir, viver junto, mas também pode ser motor de exclusão.

Um dos objetivos prosseguidos pelas estratégias da Europa 2020 visa a inclusão social através do desenvolvimento de atividades culturais e criativas. Mas será que, nas nossas sociedades nas quais a escolaridade é obrigatória, se pode pensar uma coesão social sem contar com o papel do sistema educativo? Mesmo reconhecendo a relevância do papel de vários atores, sob pena da coesão social não passar de um designo vão, torna-se essencial tentarmos compreender as articulações entre eles.

> Aquilo que conhecemos do modo como a cultura, a formação e a cidadania se articulam no país, carece de sistematização, de estudo profundo e continuado e de análise, a um tempo, independente e engajada, capaz de mobilizar instituições, agentes, sujeitos e projetos que, as mais das vezes, não dispõem de tempo e condições de autoavaliação de resultados de uma ação tão generosa, tão pouco reconhecida e só pontualmente posta ao espelho com outras experiências congéneres, nacionais. (Fortuna, 2014, p. 17)

Este movimento pendular, ora na escola ora fora dela, mas sempre à volta de um eixo educativo, caracteriza, igualmente, o nosso percurso formativo e profissional. Com uma formação inicial de *institutrice*, a procura incessante de estratégias mais eficazes para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades para todos os alunos sempre norteou a nossa prática e reflexão. A nossa prática orientou-se pela valorização de atividades significativas baseadas na riqueza cultural da humanidade, partilhando a opinião de Boimare (2008):

> Nous allons voir que la culture, et seulement la culture, offre les moyens de traiter les questions les plus archaïques tout en donnant la possibilité de faire des ponts pour en revenir aux apprentissages les plus rigoureux ; là où la règle et la contrainte reprennent leurs places (p.80).

O próprio sistema, pela voz do ministério de educação, valoriza a educação artística e cultural como meio para alcançar a igualdade de oportunidades. No site do Ministère de l'Education Nationale, podemos ler: «  L'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances. »[1]

Mas, alguns anos e algumas leituras mais tarde (Baudelot & Establet, 2009; Langouët, 2011…), a nossa confiança nas virtudes da escola republicana para reduzir as desigualdades

[1] Recolhido do site: http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html no dia 25 de julho de 2018.

sociais no sucesso académico não resistiu às provas infligidas pela nossa sociedade contemporânea. Em parte por despeito, mas igualmente pelos acasos da vida, abandonámos o sistema educativo e iniciámos uma atividade profissional e voluntária no campo frequentemente denominado de educação não-formal. No entanto, as mudanças profissionais não abalaram esta vontade fortemente ancorado no nosso quadro de referência ideológico-ético-político de zelar para uma maior justiça social obtida, entre outros, através da educação.

Essa preocupação de justiça social e de igualdade de oportunidades oferecida pela escola manifesta-se, em vários países (França e Portugal, por exemplo), com alteração de quadro legal que condiciona a colaboração entre os professores dos estabelecimentos de ensino e outros profissionais de educação. No campo epistemológico, também, se assista a uma perda da hegemonia do sistema educativo e a relevância do papel desenvolvido por outros agentes educativos.

Inumerosas vezes, no nosso percurso profissional enquanto professora de primeiro ciclo, formadora de professores, de animadores socioculturais e de mediadores artísticos e culturais, encontrámos profissionais motivados e envolvidos, mas ignorando outros igualmente motivados e envolvidos na prossecução dos mesmos objetivos de equidade e integração social, recorrendo a estratégias mobilizando artes e cultura. Mas, cada vez mais, cruzamo-nos com equipas multidisciplinares e multiprofissionais imbuídas de missão partilhada entre diversas instituições e organizações, que implementam projetos que mereceriam ser mais bem analisados.

A nossa intuição permite-nos vislumbrar a diversidade e a complexidade das concretizações, tanto ao nível dos enquadramentos institucionais como da natureza dos projetos ou dos percursos profissionais dos atores envolvidos. No entanto, podemos constatar que a sustentabilidade dos projetos e a sua respetiva longevidade não ficam sempre asseguradas. Consideramos, por isso, pertinente delinear como objetivo central deste trabalho: **compreender como se articulam as práticas dos agentes/das organizações de produção e divulgação artísticas e culturais com as das escolas do ensino básico**, no intuito de produzir conhecimento útil não só para a comunidade científica, mas essencialmente, para diferentes grupos profissionais que procuram novas formas de parcerias educativas mobilizando as artes:

> La nueva forma de producción de conocimiento se aproxima a los problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Constituye un modo de investigación preocupado por las consecuencias de la propia investigación, (Guerrero, 2010, p.198)

No entanto, longe de nós a pretensão de elaborar um modelo explicativo que poderia servir de norma prescritiva para alguns atores educativos.

> A questão colocada enquadra-se numa investigação em educação, pretende-se: (i) estudar fenómeno educativo, entendido no seu sentido mais alargado, muito mais amplo de que o sistema educativo, (ii) construir conhecimento sobre educação e (iii) "privilegiar abordagens onde, com coerência e rigor, se mobilizem diversos quadros teóricos e metodológicos, ultrapassando e articulando saberes fragmentados." (Alves & Azevedo, 2010, p.9)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A investigação *em* educação não visa a produção de:

> propositions de solutions ou d'action à partir d'une application des connaissances scientifiques à l'analyse des situations, (..) [mas] aboutit à des descriptions des conditions, à des modèles de contraintes humaines, sociales, matérielles, organisationnelles, institutionnelles et légales de l'action, modèles de cadrage à partir desquels des possibilités réalistes d'action peuvent être envisagées par l'acteur qui seul peut décider sur quelle base causale, finale, éthique ou esthétique, il enclenchera l'action. (Van der Maren, 2006, p.77).

Com este trabalho, pretendemos, portanto, elaborar modelos de inteligibilidade da realidade ancorados nas teias de significados construídos pelos próprios atores envolvidos.

Na nossa questão de investigação, tal como se reflete no início desta nossa introdução, estão presentes dois conceitos centrais que servirão como dimensões da nossa análise: cultura e educação. Os dois primeiros capítulos deste trabalho serão, portanto, construídos à volta da discussão desses conceitos, mobilizando textos de referência.

No primeiro capítulo, após ter afirmado o pressuposto de direito à cultura, tentaremos recensear, seguindo uma ordem cronológica, os diversos entendimentos do conceito de cultura, mostrando a sua polissemia e antecipando as implicações que poderá ter nas práticas dos profissionais que trabalham para garantir o acesso de todos à cultura. Revisaremos os conceitos de democratização da cultura, democracia cultural, diversidade cultural e mediação artística e cultural. O esqueleto desta parte constitui o enquadramento teórico de um texto apresentado no encontro internacional da Rede Ibero-americana de Animação Sociocultural, posteriormente publicado[2]. Alguns parágrafos traduzidos em francês relativos à mediação foram integrados numa comunicação coletiva, proferida no colóquio do *Institut Supérieur d'Ingénieurs-Animateurs Territoriaux* (ISIAT) intitulado *L'animation Socioculturelle: quels rapports à la médiation*?[3]

Sendo o conceito de cultura definido por alguns autores como conjunto de obras valorizadas que devem ser apreciadas por um público, debruçar-nos-emos sobre a definição do conceito de público e sobre as estratégias implementadas para a sua formação.

A educação, a nossa segunda dimensão de análise, será o conceito central do segundo capítulo. Inicialmente, procuraremos refletir sobre processos escolares e não escolares da educação. Mais uma vez, será seguida a ordem cronológica de aparecimento dos conceitos. Discutiremos o modo como emergiu e recuou a centralidade da escola (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014; Illich, 1971) e a importância de todas as formas educativas (Canário, 2006). Depois, com maior enfoque na articulação entre educação e a dimensão cultural, damos um certo relevo a dois conceitos: educação pela arte e educação artística.

[2] Vohlgemuth, L. (2014). Teatro, Intervenção comunitário e a formação em animação sociocultural. In Fontes, A., Sousa, J. Lopes, M. (org.) Da participação na Cultura à cultura da participação pp. 194 – 206 Leiria: RIAP ISBN: 978-989-20-4957-1

[3] Vohlgemuth, L., Campos, J., Martins, C., Gama, A., Dias, A., Hortas, M.J., Vieira, N. (2017) Quelles médiations dans les formations offertes par l'ESELx : l'ASC et ses frontières ? no colóquio do ISIAT, L'animation socioculturelle : quels rapports à la médiation ? - IUT- Université Montaigne- Bordéus-França, 30 e 31 de janeiro.

Essas duas dimensões centrais do nosso estudo - cultura e educação - são concretizadas nos territórios por organizações diversas, sendo reconhecida a interdependência dos atores (Henry, 2014), apresentaremos alguns modelos de articulação entre elas (Enel, 2011; Bordeaux e Deschamps, 2013).

No terceiro capítulo, voltaremos à nossa questão de investigação, num primeiro passo, examinando a sua pertinência social (Paquay, 2006), tendo em conta que cultura e sucesso escolar foram histórica e sociologicamente associados na investigação (Bourdieu, 1979; Bourdieu & Darbel, 1966) e que certos autores salientam a necessidade de articulação entre as diversas formas de educação (Canário, 2006; Henry, 2014; Nóvoa, 2006). Tentaremos desdobrar a questão central em várias questões secundárias percorrendo os dois níveis de análise – nível institucional, tanto micro como meso, e nível pessoal - neste último nível, considerando os diversos atores envolvidos: professores, agentes culturais e crianças ou jovens. Perante a complexidade do fenómeno em análise, apresentaremos a nossa opção por uma abordagem qualitativa (Crahay, 2006; Vandenbergue, 2006), concretizando a nossa preocupação com o respeito da singularidade dos intervenientes, pelo uso de estudo de caso (Stake, 2016; Yin, 2001). Após a delimitação do caso em estudo, serão definidos os métodos e técnicas de recolha e tratamento da informação, ciente de que para o respeito da autenticidade e singularidade dos fenómenos estudados, será requerida flexibilidade (Gonçalves, 2010) na aplicação da metodologia delineada.

Na segunda parte deste trabalho, daremos enfoque às concretizações, tanto ao nível das políticas, nacionais e municipais, como ao nível do caso em estudo. A dimensão territorial dos fenómenos não pode ocultar uma realidade sociopolítica mais ampla, nomeadamente o contexto nacional português, com, de um lado, uma situação de procura cultural e, de outro, um enquadramento político e legislativo. No início, o quarto capítulo deste trabalho ocupa-se de retratar o consumo cultural português ao longo dos últimos anos. Nesta contextualização, continuaremos a considerar as duas dimensões de análise, oscilando, portanto, entre as políticas culturais do governo central e as políticas educativas que, em Portugal, são definidas de forma centralizada. Uma parte da informação apresentada neste capítulo foi objeto de comunicação e publicação, no Encontro Internacional Estética e Arte em Educação.[4] Mostraremos a diversidade de atores e de programas implementados de forma continuada, mas, nem sempre coordenada, exemplificando com uma breve análise das possibilidades oferecidas no território nacional. Na dimensão educativa, o nosso olhar dirigir-se-á com maior acuidade para as artes no currículo português e os textos que legislam as atividades extracurriculares realizadas nos tempos peri-escolares. Esta articulação entre escola e atividades extraescolares foi analisada numa comunicação apresentada no colóquio do ISIAT subordinado ao tema e posteriormente publicada.[5]

[4] Vohlgemuth, L. , Dias, A., Martins, C. & Campos, J. (2016). «Educação artística e formação em ASC na ESELx» in Pereira T., Almeida A., Vieira N. & Loureiro C. (coord.) VII Encontro do CIED - II Encontro Internacional Estética e Arte em Aducação, Lisbonne, CIED.

[5] Vohlgemuth, L., Dias, A., Martins, C. & Campos, J. (2018). Dialogue entre animation socioculturelle et école autour de l'éducation artistique et culturelle : étude de cas. In Liot, F. e Ruby, S. (Coord.) Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats, pp. 146-162. Bordeaux : Carrières Sociales Editons.

O quinto capítulo trata da apresentação das políticas educativas e culturais de Lisboa, focando as redes nas quais a cidade está inserida e a sua organização para os pelouros da cultura e da educação. Para melhor entender as suas políticas culturais, procederemos a uma leitura seletiva de vários documentos orientadores, em particular as estratégias para a cultura da cidade de Lisboa, um estudo encomendado pela câmara municipal e as grandes opções do plano para a cidade de Lisboa 2018/2021.

No sexto capítulo, continuando ao nível institucional, mas a uma escala mais reduzida, apresentaremos o projeto em estudo, as organizações que o formaram e o complexo enrede de parcerias estabelecido entre elas. Continuando num vaivém entre a organização e a ação, entre a estrutura e os atores, entre o formal e o informal, apresentaremos os projetos educativos das duas organizações escolares e o dispositivo implementado no projeto. De seguida, passando para alguns dos atores, mas ainda visto como grupo, tentaremos caraterizar um dos grupos de crianças envolvidos no projeto com o enfoque nas práticas culturais das próprias e das suas famílias, salientando a importância da escola para algum tipo de consumo cultural. Considerando os professores e os artistas como atores decisivos na construção e implementação da articulação entre escola e agente cultural e artístico, tentaremos compreender o seu percurso até à integração nesta equipa, o seu olhar e envolvimento na construção dos documentos orientadores dos estabelecimentos escolares e do próprio projeto assim como as suas representações do seu próprio papel, da gestão do currículo e de conceitos debatidos nos primeiro e segundo capítulo deste trabalho cultura/arte e educação. Mostraremos de que forma a implementação do projeto provocou alterações na prática dos docentes, dos artistas, dos alunos e na forma educativa. Após os docentes, multiplicando as perspetivas, será descrita a forma como algumas crianças e jovens olham para o projeto e as vivências que provocou. Embora, não tenham sido observados, os pais fazem parte do projeto e são referidos pelos outros atores, apresentaremos essas perspetivas.

Na conclusão, traremos elementos de respostas às interrogações levantadas neste trabalho sobre a articulação entre as escolas e os agentes culturais-artísticos locais.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# PARTE 1: REVISÃO DA LITERATURA E QUESTIONAMENTO

## CAPÍTULO 1: À VOLTA DO CONCEITO DE CULTURA E DA AÇÃO CULTURAL

A Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 73º, consagra o direito de todos os cidadãos à educação e à cultura. No ponto 3 desse artigo, podemos ler que o Estado zela para a democratização da cultura tanto na vertente de fruição como de criação:

> O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o 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. (Constituição da República Portuguesa, art. 73, ponto 3)

Este direito para todos é reafirmado no artigo 78º de forma abrangente com a vontade expressa de corrigir as assimetrias, assim como é salientada a abrangência deste direito para alguns segmentos da população, nomeadamente os trabalhadores (art. 58º), os jovens (art.70º), a 3ª idade (art. 72º), os trabalhadores rurais (art. 93º) e os habitantes das regiões autónomas (art. 225º).

No entanto, os dados apresentados pelo Observatório das Atividades Culturais mostram uma discrepância entre as infraestruturas criadas, a descentralização de equipamentos culturais, as verbas investidas e o número de frequentadores dessas instalações. Por isso, torna-se relevante a reflexão acerca da relação entre cultura e cidadão.

Na própria Constituição da República Portuguesa, o Estado não se afirma como único responsável pela democratização da cultura, mas conta com a colaboração de outros intervenientes nomeadamente associações e agentes culturais.

Antes de estudar uma situação concreta, num contexto definido, Portugal de hoje, iniciaremos, neste primeiro capítulo, com a tentativa de delimitar alguns conceitos que pretendemos mobilizar ulteriormente: cultura, democratização da cultura, democracia cultural, diversidade e mediação cultural.

Após estas definições, importante será debruçar-nos sobre as pessoas que fruem e/ou produzem o que podemos definir como cultura ou seja os públicos, as suas práticas, a sua caraterização e a sua formação.

### 1.1 Conceção de cultura

Como o veremos ulteriormente, as políticas culturais assim como as respetivas intervenções variam em função da conceção de cultura na qual assentam. Através de uma

revisão de literatura, tentaremos apresentar a forma como ao longo dos tempos o conceito de cultura se tornou mais abrangente e aberto, atravessando hoje todos os domínios da atividade humana.

Podemos analisar a polissemia da palavra "cultura" à luz da definição do objeto referente ou em função das formas como é produzida e consumida. Faremos, aqui, uma revisão de textos seguindo uma ordem cronológica da aparição das definições de conceitos.

Na tentativa de aproximar o objeto referente, iniciaremos como Cuche (1999), voltando à definição etnológica que Tylor elaborou em 1871:

> Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (p. 40)

Salientaremos, além da sua complexidade, a humanidade da cultura, a importância da sociedade na sua construção e o facto de ela ser adquirida, podemos perguntar-nos se a aquisição é fruto de ensino.

Com o avançar da investigação em antropologia, a definição de cultura vai ganhando em complexidade, o "todo complexo" de Tylor cede o lugar a "um conjunto de sistemas simbólicos", segundo Claude Lévi-Strauss na sua definição citada por Cuche (1999):

> Qualquer cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos em cujo primeiro plano figuram a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas visam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que os dois tipos de realidades mantêm entre eles e que os próprios sistemas simbólicos mantêm uns com os outros (p.78-79).

Estamos perante um conjunto dinâmico de sistemas simbólicos sempre em construção, numa interação entre o meio físico e social.

De Certeau (1993) acrescenta que não basta existir prática social ou atividade humana para estarmos perante um fato cultural, é necessário a prática ter significado para quem a realiza:

> Certes s'il est vrai que n'importe quelle activité humaine *peut* être culturelle, elle ne l'est pas nécessairement ou n'est pas forcément reconnue comme telle. Pour qu'il y ait véritablement culture, il ne suffit pas d'être auteur de pratique sociale; il faut que ces pratiques sociales aient signification pour celui qui les effectue. (p.121-122)

Na Carta do Porto Santo (2021), encontramos uma definição de cultura que salienta também a importância do significado para quem desfruta ou produz cultura e sublinha de forma vincada o caractere dinâmico da cultura em constante construção:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Entendemos cultura no plural, como um conjunto de sistemas simbólicos nos quais estamos inseridos e que nos ajudam a dar um sentido à experiência (pessoal e coletiva) e uma forma humana ao mundo, determinando o horizonte

> de possibilidades em que nos movemos. As culturas materializam-se nas manifestações simbólicas, artísticas e patrimoniais das comunidades, envolvendo a tradição herdade e a criação contemporânea. As culturas são um processo criativo coletivo contínuo, em que estão envolvidos todos os grupos de uma determinada sociedade (p.5).

No final desta citação, podemos ficar com dúvidas relativamente à definição dos últimos termos, nomeadamente na constituição dos "grupos" e a determinação da "sociedade".

Outra das interrogações veementes na origem da definição do conceito de cultura é a sua universalidade vs particularidade. Sempre segundo Cuche (1999), no século XIX, assiste-se a um debate entre os defensores da existência de uma cultura universal própria da humanidade e os que postulam a existência de culturas (no plural) próprias de cada grupo social.

Portanto, além da complexidade da definição do conceito em si, os antropólogos debruçaram-se, de forma igualmente polémica, acerca da circunscrição dos grupos de indivíduos que partilham da mesma cultura. A questão é de associar um grupo social a uma unidade cultural dada. Um indivíduo releva de vários sistemas de cultura. Podemos citar Lévi-Strauss (1958):

> Nous appelons culture tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente par rapport à d'autres, des écarts significatifs. (…) L'objet dernier des recherches structurales étant les *constantes* liées à de tels écarts, on voit que la notion de culture peut correspondre à une réalité objective, tout en restant fonction du type de recherche envisagé. Une même collection d'individus, pourvu qu'elle soit objectivement donnée dans le temps et dans l'espace, relève, simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local, etc. ; et familial, professionnel, confessionnel, politique, etc. (p. 351)

Outra abordagem ao conceito de cultura que parece interessante mencionar é a clivagem entre cientificidade e cultura. De Certeau (1990) considera que designamos por cultura os elementos que não pertencem a nenhum campo científico:

> Depuis que la scientificité s'est donné des lieux propres et appropriables par des projets rationnels capables de poser dérisoirement leurs procédures, leurs objets formels et les conditions de leur falsification, depuis qu'elle s'est fondée comme une pluralité de champs limités et distincts, en somme depuis qu'elle n'est plus de type théologique, elle a constitué le *tout* comme son *reste,* et ce reste est devenu ce que nous appelons la culture. (p. 19)

Sem querer fechar a definição de cultura, iremos lembrar os três significados evidenciados por Passeron (1991): (i) cultura como estilo de vida, conjunto de modelos de representações e práticas, organização das formas da vida social de um grupo; (ii) cultura como comportamento declarativo pelo qual a cultura se torna discurso; (iii) cultura como conjunto de obras valorizadas, conservadas, comentadas e divulgadas.

Por seu lado, Juliano, citado por Trilla (2004) apresenta uma classificação da cultura em três categorias, em função do grupo social que a produz e/ou a desfruta: (i) a cultura oficial ou dominante que é normativa, estabelece os padrões e goza de prestígio; (ii) a cultura de massas

baseada na produção e no consumo estandardizados, gerada pela "cultura oficial", destinada a setores da população que não têm acesso aos produtos da "cultura dominante" e (iii) a cultura popular baseada em relações frente a frente, que responde a especificações locais, desvalorizada e própria das classes subalternas.

Lahire (2006), retomando uma proposta de Florence Dupont, distingue uma cultura quente, da participação, da identificação, da socialização, do envolvimento físico e do prazer de uma cultura fria, do autocontrolo, da intelectualidade, da dimensão cognitiva e do discurso. Sublinha a impossibilidade de intercompreensão entre as duas culturas devido à impossibilidade de analisar a outra a partir dos seus referentes. A forma e a estética que têm primazia para a cultura fria não podem servir de base a uma análise de manifestações culturais quentes que dão primazia à função da obra, experiência coletiva emotiva (música para dançar, namorar por exemplo).

Para Mayol (2003), importa discernir duas aceções de *cultura*. De um lado, a Cultura, na sua definição antropológica, que inclui todos os aspetos da vida coletiva, que é fixa, transmitida de geração em geração e constitui um dos pilares da integração/exclusão num grupo. Por outro lado, a cultura erudita que valoriza os percursos individuais e a originalidade. O autor refuta a ideia, vulgarmente divulgada, de que esta cultura funda a sua legitimidade nas referências partilhadas. Para o mesmo autor, a trilogia (cultura erudita, cultura de massa, cultura popular) tornou-se inoperante perante "le déplacement social et mental des pratiques culturelles" (2003, p.47) e o ecletismo cultural generalizado. Considera igualmente que :

> la ville est le lieu de prédilection de cet échange généralisé des expériences culturelles à la fois transmises et transformées, d'une part parce qu'elle rapproche physiquement des individus différents par leurs origines culturelles et sociales, et d'autre part parce qu'elle est, en elle-même, un lieu privilégié de la diffusion culturelle. (2003, p. 46)

Perante a heterogeneidade que carateriza não só as sociedades atuais e as cidades mas também os próprios indivíduos, «le concept de culture, entendu comme structure, comme système, comme catégorie, devient inopérant car il renvoie à une entité statique, à la notion de différence et de catégorisation. » (A. Pretceille, 2010, p. 93). Esta autora, prefere substituir o conceito de cultura pelo de "culturalidade" que permite um pensamento complexo, não linear e com interstícios deixando lugar ao aleatório.

Com a Agenda 21 da Cultura (2004), nos seus princípios, consagra-se uma mudança de paradigma: as cidades e governos locais "colocam a cultura no centro dos seus processos de desenvolvimento". A cultura não é vista com um apêndice para as pessoas que podem ter este luxo, como um extra a que todos deveriam ter acesso, mas como um elemento motor de desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento é considerado em várias dimensões e a cultura é dada como tendo impacto em todas elas: "a afirmação das culturas […] constitui um fator essencial no desenvolvimento sustentável das cidades e dos territórios no plano humano, económico, político e social". Como motor de desenvolvimento, a cultura também é "fator de geração de riqueza" (Cidades e Governos Locais Unidos, 2004, princípio 12). Além de ser vista

USC DE COMPOSTELA

como geradora de riqueza, a cultura é comparada ao meio ambiente enquanto propriedade da humanidade cuja diversidade deve ser preservada.

Até a arte, como parte integrante da cultura, não pode ser hoje considerada como um conjunto de obras legitimadas, conservadas de forma estática e fechadas em categorias em função da linguagem utilizada por exemplo. Muitas das obras contemporâneas são práticas multidisciplinares, dinâmicas e/ou efémeras e têm uma forte dimensão de intervenção social. Assiste-se a uma viragem educativa na arte, as práticas artísticas sendo formas de investigar o mundo. Como afirmam Dias et al. (2018):

> El arte es una forma de construir esa comprensión [do mundo]. El punto de partida es la idea del evento artístico como provocador de otras experiencias en un processo de aprendizaje para la vida. El evento artístico como una pedagogia. (p.27) [. . .] el giro educativo en el arte destaca el papel de arte como forma de investigar o mundo, de indagar en nuevas formas de ser y estar donde la imagen tiene un papel tan destacado como la palabra. (p.31)

Resta-nos salientar que « On connaît la citation célèbre extraite de son discours prononcé (par Malraux) au Sénat le 8 décembre 1959 : « La connaissance est à l'université, l'amour, peut-être, est à nous». (Martin, 2013). O que significa que cultura não é sinónimo de saber nem conhecimento e que, nalguns períodos históricos, foi pertinente dissociá-la da educação, sublinhando a impossibilidade de ensiná-la.

Terrasa e Ferreira (2018) explicam a parte reduzida ocupada pelas artes na escola pela mesma impossibilidade de ensinar a sensibilidade estética decorrente das ideias iluministas defendidas por Kant:

> A sensibilidade estética, por mais importante que seja, não pode ser ensinada (isto, claro, de acordo com Kant). Logo, se a escola que pensamos desde o século XIX foi uma escola em que conteúdos precisam ser transmitidos e conhecimentos precisam ser assimilados; se o resultado esperado é, prioritariamente, um aprimoramento cognitivo, então a estética não deve ocupar grande espaço nesse currículo. (p.108)

Neste nosso trabalho, não queremos dar por adquirida a impossibilidade de a escola ser agente formador no domínio cultural ou estético, questionaremos, antes, alguns dos mecanismos implementados para este efeito.

Estes breves apontamentos sobre as várias conceções de cultura não têm como objetivo alcançar uma definição do conceito, antes pelo contrário, pretende-se desmultiplicar os significados dessa palavra e ter uma visão geral das representações que possam ser subjacentes quando se usa este vocábulo. Apesar de poderem ser polémicas, as diversas definições e classificações de cultura ser-nos-ão úteis para tentar compreender os processos e mecanismos de divulgação, acesso, apropriação, produção da cultura por todos. Veremos que os intervenientes assentam as suas práticas em representações que aglutinam várias definições frequentemente anacrónicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## 1.2 Natureza da ação cultural

André Malraux, detentor da pasta do "Ministère des Affaires Culturelles", criado em 1959, em França, é uma figura emblemática da democratização da cultura. No decreto publicado em julho, podemos ler, no artigo 1º, a definição da missão deste novo ministério:

> Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent. (décret nº 59/889)

Esta missão assenta nalguns pressupostos que convém explicitar: (i) a cultura é entendida como o conjunto de obras valorizadas; (ii) existem obras capitais da humanidade e da França; (iii) a legitimidade das obras é determinada de forma centralizada e hierarquizada; (iv) a cultura oficial, dominante, deve ser partilhada por todos; (v) deve ser facilitada a criação de obras que se enquadram nos padrões estabelecidos.

Lopes (2009) carateriza a democratização cultural como sendo baseada numa:

- concepção *descendente* da transmissão cultural,
- concepção *paternalista* da política cultural,
- concepção fortemente *hierarquizada* de cultura,
- concepção *arbitrária* do que é ou não é cultura (…) negando qualquer abertura à diversidade,
- concepção *essencialista* das audiências,
- concepção *liquidatária* do indivíduo.

Nesta política cultural, "la dispersion des lieux culturels est supposée représenter une des conditions préalables à toute politique de démocratisation de la culture" (Genard, 2013, par.5), portanto, para garantir o acesso de um maior número de pessoas (inclusivamente do segmento da população geográfica, social e economicamente excluída) às obras consagradas e legítimas, a ação primordial consistiu na construção de infraestruturas em todas as regiões do território nacional.

Em Portugal, com o mesmo intuito de alcançar a democratização da cultura pelo aumento e a descentralização da oferta, podemos mencionar o programa "Rede Nacional de Recintos Culturais/Rede de Teatros Históricos", implementado pelo então ministro da cultura Manuel Maria Carrilho, a partir da segunda metade dos anos 90.

Para Malraux, esta descentralização dos equipamentos culturais deveria ser suficiente para garantir a democratização da cultura sem nenhuma intervenção pedagógica, já que " le pouvoir de l'art était tel qu'il suffisait de favoriser sa manifestation. Le devoir de l'État est de faire que l'art touche le plus grand nombre possible de Français. » (Caune, 2005, par. 20) Aposta-se que o «choque artístico» será suficiente para garantir um verdeiro encontro entre a obra e o seu público.

Estas políticas de democratização da cultura baseavam-se na ideia de que a cultura pode ser reduzida ao conjunto de obras artísticas e de que " la jouissance esthétique est universelle

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

et qu'elle n'apporte aucune connaissance ni sur l'objet de la jouissance ni sur celui qui en est le sujet" (Caune, 2005, par. 47).

No entanto, pode-se constatar que, em Portugal, à semelhança de outros países, o importante investimento em criação de infraestruturas não foi acompanhado de um proporcional crescimento das audiências. A título de exemplo (Cf. Tabela **1**), podemos verificar que, apesar do número de bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas ter aumentado, o número de pedidos de empréstimos sofreu uma queda acentuada entre 2007 e 2010. Uma discrepância de mesma natureza verifica-se entre o número de produções levadas a cena pelo Teatro Nacional Dona Maria e o seu número de espetadores. Esses números permitem evidenciar que uma política de democratização da oferta não implica automaticamente uma democratização da procura.

**Tabela 1 : Rede Nacional de Bibliotecas Públicas - Empréstimo domiciliário por Ano e Produções e Espectadores e Receitas do Teatro Nacional D. Maria II por Ano**

| | Número de bibliotecas | nº pedidos empréstimo domiciliário | Produções TNDM | Número de espetadores |
|---|---|---|---|---|
| 2007 | 136* | 1.096.257 | 46 | 86.914 |
| 2010 | 184** | 774.046 | 82 | 91.931 |

*Nota.* Adaptado de Neves, J. , dos Santos, J. e Lima, Mª J. (2012, pp. 37,40 e 48)

*Responderam 136 bibliotecas num universo de 158

**Responderam 184 bibliotecas num universo de 190

Perante a constatação do insucesso dessas medidas: "além do desequilíbrio entre a oferta e a procura culturais – mais visível em determinadas regiões do país e para certos domínios artísticos –, é igualmente perceptível a influência de determinados factores sociais na constituição dos consumidores / praticantes culturais." (Gomes & Lourenço, 2009, p.12), mas assento nos pressupostos iniciais, considera-se que a democratização da cultura, além da descentralização dos equipamentos, deve ser "ancorada em estratégias de alargamento e de criação de novos públicos para a cultura." (Gomes & Lourenço, 2009, p. 11)

Alguns meios de comunicação e artistas declaram contribuir para um alargamento dos públicos da cultura legitimada pela mistura de géneros, erudito e popular, apresentada em produtos televisivos, espetáculos (Lahire, 2006).

Na era das "indústrias criativas", podemos nos interrogar sobre os beneficiários dessa criação de novos públicos: a democratização da cultura visará servir os interesses dos criativos, da economia da cultura? A formação de novos públicos pode ser entendida como a criação de novos consumidores e «intégrer les activités artistiques et culturelles dans le jeu de l'offre et de la demande commerciales, [é uma ] position contradictoire avec celle popularisée par l'adoption en 2005, de la Convention UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.» (Autissier, 2013, p. 4)

Além do fracasso evidenciado pelos números e caraterísticas dos públicos dos novos equipamentos, os detratores destas políticas consideram que a democratização cultural "constitue un facteur au pire de domination culturelle contribuant à la reproduction des inégalités sociales, au mieux un déni de reconnaissance du potentiel de créativité et de la valeur des pratiques culturelles des groupes dominés socialement" (Genard, 2013). Paulo Freire vai

mais longe atribuindo à democratização da cultura, além da manifestação de um estado das coisas, uma intencionalidade: "A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; do outro, é táctica de dominação." (Freire, 1975) O mesmo autor considera que a ação cultural é necessária para que os oprimidos consigam expulsar "os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles" (Freire, 1976, p.54)

A ideia de democracia cultural assenta numa mudança de paradigma: "a cultura não é apenas um bem de consumo, mas também um espaço para que os cidadãos possam formar a sua própria cultura. Por outras palavras: o «consumo cultural» dá lugar à «participação cultural»." (Lopes, 2009, p. 5)

A mudança é bastante bem ilustrada com a comparação entre os decretos (décret nº 59/889 citado na parte anterior e o de 10 de maio 1982) fixando as missões dos respetivos ministérios da cultura franceses:

> Le ministère charge de la Culture a pour mission de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel, national, régional ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité tout entière ; de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit et de leur donner la plus vaste audience ; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde. (Décret n° 82-394)

Desaparecem da missão "les œuvres capitales de l'humanité" e é introduzida uma cultura plural. Abandona-se então a "définition étroite, classique, élitiste, universaliste de la culture au profit d'une définition large, anthropologique, pluraliste, relativiste incluant les pratiques amateur, les cultures communautaires, les médias audiovisuels » (Martin, 2013, p. 4). Perante a pluralidade e o relativismo culturais, a ação deixa de ser centralizada, do poder central para a periferia, para ser oriunda de estruturas de pequena dimensão, de equipamentos multiusos. A tónica é colocada no local, no territorial, numa dinâmica ascendente. A primazia não é aproximar as obras legitimadas de todos, mas sim permitir a todos, indivíduos e grupos, de expressar com recurso a diversas linguagens artísticas, a sua cultura, tradições, modos de vida…, "a democracia cultural aponta para uma incidência transversal: na criação de bens e obras culturais, na sua distribuição e recepção." (Lopes, 2009, p. 9) A democracia cultural passa, entre outros, pelo reconhecimento e legitimação pelos Estados de práticas e géneros culturais outrora considerados menores (hip-hop, grafiti…) ou de expressões tradicionalmente não consagradas (moda, design, publicidade…) através da criação de museus, serviços… (Lahire, 2006)

Sendo valorizadas as expressões de todo o cidadão, alguns intelectuais, como o filósofo francês Finkielkraut (1987), insurgiram-se contra o perigo de confundir valores e perder a própria noção de cultura, ao aproximar as suas formas nobres e consagradas às suas formas degradadas da cultura de massa. A arte seria amalgamada com o entretenimento, tendo todas as produções o mesmo valor. Esta recusa da legitimação das hierarquias culturais questiona a natureza dos objetos de democratização cultural a serem apoiados pelas políticas públicas. No

extremo, qualquer produção deveria ser apoiada, financiada, não existindo nenhum princípio fundamentando a recusa de subsídio para qualquer prática cultural, seja de fruição ou de produção.

Outra crítica à democracia cultural é que esta poderia servir para esconder o fracasso da democratização da cultura (fechando cada grupo social sobre si próprio), considerando que cada classe deve produzir e ter acesso à cultura da sua origem. Formar-se-iam assim comunidades fechadas, culturalmente muito homogéneas, com grande reprodutividade social reforçando a relação dominante/dominado:

> Ne sommes-nous pas devant une bombe à retardement avec la politique de démocratie culturelle, les libertés des individus étant différentes en fonction des positions sociales ? Et quid du développement économique et culturel des pays de provenance de l'immigration ? Doit-on leur appliquer également la politique de démocratie culturelle ? Ne faudrait-il pas alors y voir une nouvelle forme de colonialisme ? Il s'agit bien là de choix de valeurs et de normes, de choix politiques, de choix sociétaux (Baracca, 2010, p. 59).

Este risco de fechar alguns grupos dominados sobre si próprios em nome da defesa da sua cultura própria já tinha sido denunciado por de Certeau (1993) quando evidenciou a ação controladora exercida sobre as classes populares pelo folclorismo do final do século XIX: "c'est la plus secrète violence du premier folklorisme que d'avoir camouflé sa violence."(p. 55)

Além da dicotomia democratização da cultura/democracia cultural que questionava a relação das classes populares à cultura dominante e o lugar das culturas populares, as políticas culturais, num mundo de importantes migrações, estão atualmente confrontadas a outro desafio. Que lugar deve ser atribuído às produções e práticas culturais oriundas de países terceiros, nomeadamente não ocidentais? (Genard, 2013).

Desde 1982, a comunidade internacional sente a necessidade de defender a não hegemonia cultural: "O universal não pode ser postulado em abstrato por nenhuma cultura particular, surge da experiência de todos os povos do mundo, cada um dos quais afirma a sua identidade. Identidade cultural e diversidade cultural são indissociáveis" (UNESCO, Declaração de México, 1982).

Uma resposta à gestão da diversidade, em termos de direitos fundamentais, é dada pela UNESCO (2005): "a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza". "é uma das fontes do desenvolvimento," "Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos". Esta mesma declaração preconiza o estabelecimento de parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil para garantir o respeito da diversidade cultural.

Na Agenda 21 da Cultura (Cidades e Governos Locais Unidos, 2004, princípio 3), encontramos a mesma ideia de democracia intimamente assente no respeito da diversidade cultural: "a liberdade cultural dos indivíduos e das comunidades é condição essencial da democracia".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ter em conta a diversidade cultural implica o reconhecimento da "pluralidade dos públicos, da pluralidade das culturas e da pluralidade, ainda, dos modos de relação com as obras culturais." (Lopes, 2009)

Mais uma vez, a guetização pode ser uma deriva do respeito mal-entendido pela diversidade cultural, se todos os sujeitos de uma comunidade forem vinculados a uma mesma identidade cultural que se fecha sobre cada um. Pelo contrário, a cultura e a identidade devem ser encaradas como processos dinâmicos de construção individual.

É nesta perspetiva antropológica da cultura, para preservar os direitos culturais, que, no seu quarto artigo, a Declaração de Fribourg consigna o direito de cada um se referir ou não a uma comunidade cultural e a poder mudar, ao longo da vida, de comunidade de pertença de referência:

> (référence à des communautés culturelles)
> a. Toute personne a la liberté de choisir de se référer ou non à une ou plusieurs communautés culturelles, sans considération de frontières, et de modifier ce choix;
> b. Nul ne peut se voir imposer la mention d'une référence ou être assimilé à une communauté culturelle contre son gré. (Fribourg, 2007)

Esta plasticidade na construção da identidade cultural tanto individual como das comunidades é considerada na Agenda 21 da Cultura (Cidades e Governos Locais Unidos, 2004): "A identidade cultural de todo indivíduo é dinâmica". Neste mesmo documento, é descartada "qualquer modalidade de imposição de padrões rígidos" (princípio 9), salientado o papel de produção de cultura: "a iniciativa autônoma dos cidadãos, individualmente ou reunidos em entidades e movimentos sociais, é a base da liberdade cultural" (princípio 11) ou ainda:

> O acesso sem distinções aos meios de expressão, tecnológicos e de comunicação e a constituição de redes horizontais fortalece e alimenta a dinâmicas culturas locais e enriquece o acervo coletivo de uma sociedade que se baseia no conhecimento (princípio 14).

Além de garantir os direitos de cada um construir a sua identidade cultural, evidencia-se a necessidade de desenvolver competência cultural adequada às sociedades multiculturais. Para Puren (2014), esta competência é complexa e formada por várias componentes: (i) transcultural que privilegia valores universais, baseada numa capacidade de reconhecer o similar em qualquer ser humano, por mais diferente que seja; (ii) metacultural que privilegia os conhecimentos sobre a cultura do outro; (iii) intercultural que trabalha sobre as representações, que desenvolve a capacidade de cada um se tornar ciente das suas representações e referencial cultural para ultrapassar as dificuldades de comunicação com pessoas de culturas diferentes; (iv) pluricultural que visa o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de tolerância das diferenças culturais para permitir uma vida harmoniosa em sociedade pluricultural; (v) co-cultural que privilegia conceções e valores contextuais e visa o desenvolvimento da capacidade em agir com pessoas de culturas diferentes e resulta na construção de uma co-cultura.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Perante a complexidade da realidade anteriormente descrita, a mediação cultural surge como um modelo de intervenção que concilia as duas lógicas (democratização/ democracia cultural) com especial atenção à especificidade dos públicos e com objetivos de desenvolvimento da cidadania:

> D'une part, elle prolonge la diffusion de la culture légitimée pour gagner progressivement des couches de population de moins en moins familières avec les œuvres capitales. D'autre part, elle favorise les partenariats avec des acteurs d'autres champs professionnels, l'accueil de pratiques culturelles et artistiques jugées moins nobles dans les institutions, l'écoute des besoins et la prise en compte des goûts de tous (Lafortune, 2013, p. 3).

Para que se torne possível ultrapassar a tensão entre o reforço da clivagem entre públicos "cultivados" e públicos não familiarizados com as obras legitimadas e a emancipação de todos através de experiências estéticas, é necessário alterar o lugar e as representações das produções artísticas:

> C'est pourquoi il est devenu nécessaire de ne plus considérer la scène artistique comme une centralité qui se diffuserait mais plutôt comme un espace de transformation réciproque entre ceux qui produisent des formes esthétiques et ceux qui s'en emparent, pour seulement y trouver du plaisir ou mettre en jeu leur propre désir d'expression et leurs savoir-faire (Rathier & Innocenti, 2010, p. 103).

Maurel (2010) vai mais longe e afirma que o "travail de la culture" ultrapassa o campo da cultura e leva a uma autêntica transformação não só da cultura, enquanto modos de vida, discursos e obras, mas igualmente do próprio, das relações sociais e políticas:

> Alors, les concepts de démocratisation, de démocratie et même de diversité culturelles nous apparaissent bien étriqués et à courte vue. A moins que nous les transformions et les prenions comme des procédures permettant de faire plus de démocratie avec de la culture, ou encore comme des espaces de confrontation et de conflictualisation sur toutes les choses du monde qui font le devenir de l'homme (p.32).

Para o mesmo autor, só desta forma, abrindo o campo da cultura, será possível não a reduzir a um vetor de reprodução social ao serviço de uma dominação cultural e social.

Através da mediação, reconfiguram-se as relações entre públicos e artistas, entre público e arte. O público deixa de ser recetor e passa a ter papéis ativos diversificados na criação e produção: (i) o seu estilo de vida e a história do seu contexto servem de base à criação do artista, podemos citar *Vale* da coreógrafa Madalena Victorino, (ii) os seus objetos são materiais de instalações como nos trabalhos de Joël Hubaut, (iii) cocria com os artistas como é exemplo a *Boussole* de l'Atlas Graffeur, na praça do Centre Georges Pompidou, em Paris ou (iv) encomenda, para responder às necessidades de uma comunidade, uma obra a um artista, como no projeto *les Nouveaux Commanditaires* da Fundação de França. A fronteira entre os papéis

do artista e do público torna-se difusa, trata-se de um processo de cocriação artística no respeito da singularidade de cada um, com enfoque constante nas questões da interculturalidade.

Assim, nesse tipo de práticas:

> la fonction de la médiation n'est pas tant de convertir le non-public d'une activité sensible ou d'une institution en spectateur concerné – ce qui n'est en aucun cas négligeable – que de permettre à chacun de mieux se construire par des pratiques culturelles où l'art porte sa propre efficience en termes d'expressivité, d'énonciation et de relation au sein d'un cadre de vie ordinaire et d'un environnement sociopolitique donnés (Henry, 2014, p. 87).

A mediação cultural foi definida enquanto objeto epistemológico e prática efetiva, no entanto subsiste a interrogação relativamente aos profissionais ou até à existência de uma profissionalidade dessa mediação. « Ce que nous voulons souligner avec l'expression « introuvable médiateur », c'est que le médiateur culturel n'existe pas en tant que groupe professionnel autonome dont l'identité peut être à la fois revendiquée et reconnue. » (Mathieu, 2010, p. 2)

Esta dificuldade em circunscrever o grupo profissional dos mediadores também assenta na impossibilidade dos profissionais se reconhecerem na prática do outro. Além da dicotomia histórica entre mediadores e animadores que se fundamenta em divergências políticas e ideológicas dos próprios, existe uma dualidade das práticas atuais entre "intervenant/passeur" (Boutin, 2010). Os próprios revindicam esta primeira dicotomia usando frequentemente uma "métaphore guerrière" (Boutin, 2010, p. 154), no entanto, sempre segundo a mesma autora, a dicotomia pragmática, apesar de ignorada pelos profissionais, revela-se mais operacional. O *passeur* implica-se no trabalho de mediação mobilizando os seus gostos pessoais enquanto o *intervenant* pretende dar um conhecimento objetivo da cultura e da arte:

> Cette intimité est celle dont parle Georges Bataille : le passeur se met en « je » et en « jeu ». Serait passeur celui qui aurait la capacité de recevoir et de déterritorialiser pour se perdre et perdre les repères communs.
> La difficulté d'assumer ce don de soi semble moins prégnante pour le médiateur qui conçoit leur travail comme une intervention. Son rôle consiste à permettre, par l'attention, l'écoute et la relance, que le foisonnement des échanges aboutisse à une certaine clarté, une certaine cohérence et une certaine utilité (Boutin, 2010, p. 159).

Aqui, é a relação entre o público e o mediador que é reconfigurada. Com o mediador *passeur* já não se trata da relação formador/formando mas de uma partilha de subjetividades entre indivíduos. Essa mesma ideia de "negação de uma perspectiva educacional tradicional e monológica" é defendida por R. Coutinho e C. Lia que sublinham o anacronismo de expressões tais como "orientador de público", "monitor", "guia" ou "visita guiada". As autoras defendem a mediação como oferecendo "a possibilidade de vivenciar uma experiência estética de forma lúdica e prazerosa, tendo a arte como foco, mas não apenas como essência, mas também como espaço que se abre para pensar sobre a vida."(Coutinho & Lia, 2018, p.152)

Em todos os casos, numa perspetiva de mediação cultural, a escuta, o conhecimento do "público" tornam-se capitais, no entanto assista-se a:

> duras cristalizações espontâneas sobre *públicos virtuais* que existem, apenas, nas representações sociais dos responsáveis institucionais (programadores, gestores, produtores, animadores, mediadores...) que endurecem, generalizando-se como uma espécie de *ponto de vista oficial* sobre os públicos, as suas origens e percursos sociais, rituais, modos de recepção, códigos, posturas e linguagens. Opera-se, na verdade, um processo de *invenção* de um *habitus colectivo*, através de uma constelação de representações sociais (Lopes, 2009).

Por isso torna-se importante interrogar o conceito de não-público, a existência ou não de públicos específicos e as propostas apresentadas para a sua formação remetida em parte à escola com a educação artística, a agentes culturais entre os quais os produtores, gestores, programadores, mediadores…

### 1.3 Públicos

Ravet (2015), retomando os trabalhos de Nathalie Heinich relativos às artes plásticas, lembra que o público, tal como é entendido hoje, emergiu através do tempo ao longo de quatro fases. Inicialmente, no ocidente, no período medieval, os artistas trabalhavam para responder às encomendas de instituições religiosas ou dos nobres. As obras eram apreciadas de um lado por quem as pagava e do outro por quem tirava delas instrução acerca da grandeza de Deus ou dos príncipes. No Renascimento, com o aparecimento do termo "mecenato", emergem amadores de artes que compram e apreciam as obras pelas suas qualidades estéticas e não só pelo seu poder para educar o povo. Com os Salões e reforço da classe da burguesia, no seculo XVIII, aparece um novo tipo de público que manifesta o seu "bom gosto" apreciando, criticando as obras e frequentando os lugares onde estas são expostas ou produzidas. O consumo deste público pode ser exclusivamente simbólico, sem compra e sem consumo material. Finalmente, com a multiplicação dos locais públicos de apresentação das obras e o desenvolvimento das técnicas e tecnologias de reprodução, as formas de acesso à arte diversificaram-se e o público alargou-se.

O público, no sentido que lhe atribuímos hoje, é uma entidade de difícil caraterização:

> Un public est une communauté provisoire, qui n'a pas de limites et de contours définis : comment cerner le public de la *Joconde* ? Ne faut-il pas d'ailleurs, même pour un objet aussi précis que celui-là, envisager de définir des publics, dans leur diversité d'appréhension, au travers des époques et des espaces de réception ? Un public se définit-il par sa présence potentielle en un même lieu (salle de concert, musée…) ou face à un même objet (film diffusé à tous les coins de la planète, par exemple), ou plutôt par les modalités particulières de sa réception ? (Ravet, 2015, pp. 87-88)

Existem várias abordagens na tentativa de caraterizar o/os público(s), no entanto, todas cruzam algumas características tais como idade, género, etnia, classe social, nível de estudos (ou outras) com as práticas culturais dos indivíduos.

USC DE COMPOSTELA

Tanto como o conceito de cultura, as práticas culturais são polissémicas, podem remeter para atividades de natureza diversificada. No sentido antropológico, as práticas culturais enformam as atividades quotidianas e a identidade de cada um, apesar do sujeito não ter consciência delas. No entanto, hoje, quando se fala de práticas culturais, deve-se entender: "description statistique de comportements en rapport avec une activité préalablement déterminée comme culturelle… » (Mayol, 2003, p. 34). Para este autor, esta terminologia foi adotada por três razões:

— Em oposição com o consumo que desgasta, a prática cultural vai enriquecer e permitir um desenvolvimento pessoal e coletivo,
— Por influência da prática marxista que é vetor de transformação social,
— Por analogia com a prática religiosa, favorece a constituição de coletividades em torno de obras, artistas, estéticas.

Sendo importante a distinção entre consumo cultural e práticas culturais, torna-se relevante questionar o nível de participação. Centrando-nos nas atividades diretamente relacionadas com as artes, podemos classificar as práticas em três categorias:

- assistência a manifestações artísticas,
- criação ou execução artística,
- participação nas artes através das tecnologias.

Cada um dos indivíduos podendo ser colocado numa única categoria, na interseção de duas ou três ou em nenhuma, neste último caso pertencerá ao não-público.

No seu texto, Carmen Mörsch e Stephan Fürstenberg (2012) propõem cinco níveis de participação:

1. O grau de participação recetivo que consiste em receber obras, ouvir explicações de mediadores ou outros especialistas em artes,
2. O grau de participação interativo, quando o mediador coloca perguntas ou propões atividades para as pessoas do público responderem ou realizarem,
3. O grau de participação participativo, quando as pessoas do público têm oportunidades de alterar os conteúdos, os objetivos ou as atividades de um projeto implementado por uma equipa de mediação,
4. O grau de participação colaborativo, quando o projeto é co-construído com a equipa de mediação e os participantes,
5. O grau de participação reivindicativo, quando o projeto nasce da iniciativa de um grupo que solicita, junto da instituição cultural, a criação e implementação de um projeto de mediação correspondendo a um anseio específico de uma determinada comunidade.
6.

O modelo de Novak-Leonard e Brown (2011, p. 32) estabelece um contínuo de participação nas artes, indo do mais inventivo ao menos inventivo (cf. Ilustração 1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Ilustração 1: Modalidades de participação nas artes**




Nota: Novak-Leonard & Brown, 2011, p.32

Podemos caraterizar os cinco níveis da seguinte forma:

1. participação inventiva: estão envolvidos a mente, o corpo e o espírito num processo criativo idiossincrático independentemente do nível técnico da produção.
2. participação interpretativa: trata-se de uma atividade criativa de expressão que traz algo, ao vivo, a uma obra de arte preexistente, pode ser a aprendizagem de uma linguagem artística.
3. participação curatorial: pressupõe uma atividade de seleção, organização e coleção de obras de arte para a satisfação da sua sensibilidade artística.
4. participação observacional: é quando se assiste, se vê, se ouve trabalhos artísticos realizados, criados por outrem. Pode ser ao vivo ou através das tecnologias.
5. participação ambiental: os encontros do participante com a arte são ocasionais e não voluntários.

Interessante sublinhar que, com este modelo, se torna quase impossível um indivíduo não ter nenhuma participação nas artes. O que nos coloca a pergunta da pertinência do conceito de não-público.

Uma das hipóteses subjacente de algumas políticas culturais é que existe uma franja da população sem prática cultural, denominada não-público.

Em 1968, na *Déclaration de Villeurbanne*, aparecem, pela primeira vez, a noção e definição do *non-public*:

> Il y a d'un côté le public, notre public, et peu importe qu'il soit, selon les cas, actuel ou potentiel (c'est-à-dire susceptible d'être actualisé au prix de quelques efforts supplémentaires sur le prix des places ou sur le volume du budget publicitaire) ; et il y a, de l'autre, un "non-public" : une immensité humaine composée de tous ceux qui n'ont encore aucun accès ni aucune chance d'accéder prochainement au phénomène culturel sous les formes qu'il persiste à revêtir dans la presque totalité des cas. [6]

[6] Documento produzido pela comissão *Art et révolution, ca*. 25 mai 1968 (BM Lyon, collection Jacques Baur, Ms 7053) acedido em http://www.pointsdactu.org/article.php3?id_article=1120&artsuite=7

Como podemos constatar a definição é feita em negativo, o *non-public* define-se pelo que não tem, não consegue. A existência de *non-public*, pressupõe que a cultura é algo inalcançável por alguma franja da população que deve ser formada pelos privilegiados com acesso aos bens culturais.

Quando as políticas culturais visam proporcionar a certos segmentos da população, os públicos específicos, o acesso à cultura, continua-se no mesmo paradigma que procura aproximar certos indivíduos considerados incapacitados, com limitações, de uma forma da cultura valorizada. Como afirma Bordeaux (2010) : » les techniques de diffusion se multiplient et s'affinent, mais le fond du discours ne change pas : il s'agit toujours d'amener à la « bonne » culture des individus considérés comme déficitaires, d'une manière ou d'une autre » (p. 43).

Também se baseia na ideia de que a cultura legitimada é definida de forma universal e que todas as classes e grupos sociais atribuem o mesmo valor simbólico aos mesmos produtos culturais.

No entanto, a preocupação de integração pela cultura de grupos sociais em risco de exclusão ou excluídos reconfigura a paisagem da ação cultural e as suas políticas.
Apesar de sabermos que:

> La logique sociologique de mise en catégories ou en groupes a des fondements et des limites politiques. Lorsque le chercheur utilise des noms de catégories ou de groupes dans son raisonnement, il manipule à des fins de connaissance les produits de toute une histoire sociale et politique . . . . La présentation par la sociologie d'une société faite de catégories, de groupes ou de classes est donc une vision profondément politique. (Lahire, 2006, p. 123)

começaremos por apresentar a diversidade dos públicos como é frequentemente retratada pela sociologia.

Segundo Gomes e Lourenço (2009), o fator que mais influencia as práticas culturais dos Portugueses é o nível de escolarização. Enquanto as atividades de lazer domiciliares são praticadas por todos os segmentos sociais da população, as atividades culturais situadas numa posição mais elevada na escala de legitimação social das artes são mais frequentadas por pessoas com uma formação escolar intermédia ou superior. Situação similar à dos E.U.A., Jean-Michel Tobelem (2013), comentando os resultados do inquérito do National Endowment for the Arts, mostra que o nível de consumo depende de fatores como a etnia e os rendimentos mas que o mais influente é o nível académico. O mesmo fator foi evidenciado como predominante, num inquérito realizado na Suíça (Moeschler, 2013), de entre outros significativos – idade, rendimentos, género. No entanto, uma formação escolar elevada não implica de forma sistemática um grande consumo de espetáculos ao vivo e/ou visitas a exposições.

A idade é outro fator determinante nos consumos culturais (Lahire, 2006; Gomes & Lourenço, 2009), sendo que os jovens têm práticas que, pelo seu ecletismo, podem pôr em causa a classificação da cultura em três categorias (erudita, popular e de massa). Os jovens são igualmente o grupo que mais facilmente recorre aos meios digitais para aceder, desde casa, aos produtos culturais. Aumentam simultaneamente as atividades culturais domésticas e de saída, o que alarga ainda o leque de práticas efetivas (Garcia, 2014).

Olhando as propostas de alguns serviços pedagógicos de equipamentos culturais (museus, bibliotecas, …), constatamos que foram elaboradas para se dirigir a segmentos de público agrupado em função da idade, da profissão mas também por outros critérios: bebés, grupos escolares, idosos, públicos com necessidades especiais, famílias, profissionais de educação…

Portanto, números inquéritos (realizados regularmente pelo INSEE em França, pelo INE e pelo Observatório das Atividades Culturais em Portugal, por exemplo) e estudos, assim como os discursos políticos apontam para uma estratificação das práticas culturais isomorfa com as classes sociais, evidenciando o nível escolar, a categoria profissional, os rendimentos, o contacto precoce com obras de arte e a idade como fatores determinantes das práticas culturais. Os resultados obtidos por Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979; Bourdieu & Darbel, 1966) parecem perdurar. Esses inquéritos baseiam-se numas categorizações: de um lado, da população, por outro lado, da multiplicidade das manifestações culturais que é reduzida a um número limitado de géneros cuja diversidade dentro de cada um não é tida em conta. As categorias, tanto sociais como culturais, encontram-se hierarquizadas.

Na sua obra, la culture des individus, Lahire (2006) alerta para o caráter redutor de tais categorizações. Demonstra que :

> la frontière entre la légitimité culturelle (la "haute culture") et l'illégitimité culturelle (« la sous-culture », le « simple divertissement ») ne sépare pas seulement les classes, mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des mêmes individus, dans toutes les classes de la société (p. 13).

Aponta, deste modo, a grande heterogeneidade das práticas de cada indivíduo, práticas *dissonantes*, como a caraterística transversal a todos os grupos sociais (cerca de 75% dos franceses). O autor elenca como os fatores que influenciam os hábitos culturais e levam a grandes variações intra-individuais, os diversos meios nos quais foi socializado o indivíduo: meio social de origem, instituições religiosas, sociais, políticas, escola, meio profissional, vida de casal, grupos de amigos (Lahire, 2006). O mesmo autor distingue, no entanto, dois focos de homogeneidade, seja pessoas com práticas culturais *consonantes*, aos dois pólos mais afastados da escala social: por um lado, uma classe "tradicionalmente" e "naturalmente" consumidora de cultura legitimada (só 4% da população) e por outro, uma classe popular totalmente excluída das manifestações culturais eruditas (quase 18% da população).

Essas práticas *dissonantes/consonantes* não se sobrepõem à oposição *omnivore/univore* (Coulangeon, 2004) visto que, nesta última dicotomia, o ecletismo das práticas é apanágio das classes sociais dominantes que acrescentariam práticas ilegítimas à sua panóplia de práticas culturais eruditas, devido a uma maior plasticidade no conhecimento de um repertório alargado e na adequação da sua mobilização em contexto apropriado.

Além da distinção pelas práticas culturais, Bernard Lahire considera que os grupos sociais se diferenciam, igualmente, pela relação que tecem com a cultura legitimada. Podem reconhecê-la, ignorá-la, sofrer a sua dominação ou resisti-lhe apresentando outro quadro de legitimação:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Tous les univers sociaux en mesure de fixer les prix ou les valeurs des différents goûts, produits ou activités culturels sont susceptibles de parvenir, dans les

> limites de leurs étendues relatives, à imposer un ordre culturel légitime . . . Ce qui fait la différence entre ces divers ordres légitimes, c'est leur force sociale ou leur puissance sociale relative, c'est-à-dire leur capacité à s'imposer à un nombre plus ou moins important d'individus. (Lahire, 2006, p.63)

Para Freire (1975), sem uma educação "libertadora", a autoestima dos "oprimidos" é baixa visto que "falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais" (p.69).

Mas, estudar a relação dos grupos sociais com a «cultura legitimada» pressupõe a hierarquização dos produtos culturais que é atualmente posta em causa pelos novos contextos sociais e económicos da produção cultural:

> la production industrielle des biens symboliques et l'avènement de la société des loisirs auraient progressivement fait perdre aux élites culturelles le monopole qu'elles exerçaient traditionnellement dans la production des normes et des échelles de valeur esthétique, au profit de la coexistence d'une pluralité d'échelles de jugement (Coulangeon, 2004, p. 75).

Esta pluralidade e a entrada de manifestações culturais diversificadas na categoria de arte levaram alguns autores a questionar o conceito de legitimação e a propor o de *artification:*

> la légitimation engage une question hiérarchique, avec déplacements sur un axe continu entre le bas et le haut, tandis qu'avec l'artification il s'agit d'une question ontologique, avec saut de frontière discontinu entre ce qui n'est pas, et ce qui est collectivement identifié comme de l'art. D'autre part, alors que la légitimation est une attribution de valeur, l'artification consiste en une construction concrète : un processus progressif de transformations matérielles, organisationnelles, formelles, etc. (Heinich & Shapiro, 2012, par. 2)

Neste ponto do nosso trabalho, a partir das conclusões de Lahire (2006) e de Coulangeon (2004), é importante perguntar-nos se a teoria da *distinction* de Pierre Bourdieu deixou de ter validade e se existe hoje uma verdadeira equidade no acesso aos produtos culturais.

> Si l'on s'en tient à une lecture dispositionnaliste du modèle (i. e. des ressources positionnelles différentes engendrent des dispositions qui se manifestent dans des systèmes de pratiques différents), l'éclectisme des classes supérieures incarne en quelque sorte la forme contemporaine d'une légitimité culturelle fondée sur la tolérance esthétique et la transgression des frontières entre les générations, les groupes sociaux ou les communautés ethniques, à l'égard de laquelle la stratification sociale des attitudes demeure très accentuée (Coulangeon, 2004, p. 80).

No entanto, alguns autores questionam o modelo disposicionalista, considerando mais complexo a relação de *attachement* que se estabelece entre o amador e o objeto apreciado:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Le goût n'est ni le conséquent (automatique ou éduqué) des objets goûtés eux-mêmes, ni une pure disposition sociale projetée sur les objets ou le simple

> prétexte d'un jeu rituel et collectif, c'est un dispositif réflexif et instrumenté de mise à l'épreuve de nos sensations. Il n'est pas mécanique, il est toujours «tentatif», c'est un «accomplissement», (Hennion, 2004, par. 6)

Nesse sentido, o proporcionar vivências que permitem a implementação deste dispositivo torna-se da maior relevância para a formação dos públicos.

Quando se definem as políticas públicas de formação dos públicos, importa precisar os objetivos a alcançar. "Na verdade, a necessidade de "aumentar o número de públicos", "criar novos públicos" ou "fidelizar públicos", implica a definição de estratégias muito diferenciadas de planificação e dinamização de atividades." (Gomes & Lourenço, 2009, p. 13) Também importa especificar de que ponto de vista olhamos para esse aumento de público. Se considerarmos o acesso à cultura como um mero consumo cultural, podemos ler a necessidade de criar novos públicos ou fidelizar o público como uma medida estratégica para garantir mercado para os bens culturais. Na própria Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, adotada pela UNESCO, está bem presente a dimensão económica da criação cultural:

> Face aos actuais desequilíbrios nos fluxos e intercâmbios de bens e serviços culturais a nível mundial, é necessário reforçar a cooperação e solidariedade internacionais para que todos os países, especialmente países em vias de desenvolvimento e países em transição, possam estabelecer indústrias culturais viáveis e competitivas a nível nacional e internacional. (UNESCO, 2001)

Alguns autores, como Helena Cabeleira, insurgem-se contra a dimensão económica e o utilitarismo com o qual os decisores europeus olham para a artes:

> Daqui resulta, inevitavelmente, que um dos maiores desígnios atribuídos às artes na "educação" e na "inovação" seja aquele que, de forma mais imediata (numa lógica produtivista e utilitária), remete para uma "dimensão económica", ou seja, apoiar a "criatividade baseada na cultura" (*culture-based creativity*) tendo em vista o "emprego" e a valorização do "património cultural". Segundo os decisores políticos da Comissão Europeia, o "consenso" reunido em torno do papel das artes nas "industrias criativas" e da "necessidade de competências e capacidades transferíveis que possam estimular a criatividade e o pensamento criativo" é de tal ordem, que esse será precisamente "o domínio inovador" que passará a constar no *Programa for International Student Assesment 2021* (PISA). (Cabeleira, 2018, p.97)

Não obstante a presença do valor económico da cultura, são frequentemente outros, os valores que justificam as políticas de formação de públicos: desenvolvimento humano, promoção da qualidade de vida de todos os cidadãos, democracia, coesão social, cidadania e participação.

Os efeitos positivos da formação dos públicos teriam um impacto maior junto de público mais vulnerável e fomentar aprendizagens recorrendo a uma formação em arte e cultura podia ser considerar uma estratégia para combater a exclusão desses grupos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Quer os documentos programáticos de política pública emanados de autoridades nacionais e internacionais, quer os estudos de avaliação e diagnóstico apontam,

> deste último ponto de vista, efeitos relevantes do envolvimento dos grupos mais desfavorecidos em atividades de natureza cultural, sejam aquelas que mobilizam o envolvimento comunitário, sejam as que proporcionam aprendizagens artísticas e participação cultural ativa, de cariz amador: reforço da autoestima e da autoconfiança; desenvolvimento de capacidades pessoais facilitadoras do acesso à informação e da interpretação do mundo atual; acesso a oportunidades de formação e aprendizagem ao longo da vida; formação de competências criativas e de adaptação ao mundo do trabalho, ao mercado de emprego e aos recursos da sociedade da informação e da comunicação; reforço do sentimento de pertença e do envolvimento na vida comunitária; combate ao isolamento e à exclusão; incremento das capacidades expressivas, relacionais e interpretativas. (Fortuna, 2014, p.110)

No entanto, como o é igualmente referido neste relatório, os artistas e agentes culturais emitem reticências quanto a um uso de uma formação artística e cultural dos públicos para alcançar fins de cariz social. Estes profissionais defendem que o trabalho centrado na formação cultural e artística deve prosseguir essencialmente objetivos de aprendizagem cultural e artística, sendo as outras consequências possíveis (coesão social, inclusão, participação …) meros efeitos colaterais.

### 1.4 Conclusão do primeiro capítulo

Numa tentativa de sintetizar os resultados das nossas leituras, devemos sublinhar as interrogações que subsistem e que serão ainda presentes aquando da análise das representações veiculadas nos documentos orientadores das ações culturais implementadas ao nível nacional, municipal e local e dos atores, tanto artistas como professores.

O primeiro dos apontamentos que pretendemos deixar aqui é que a polissemia da palavra cultura continua a ter implicações sempre atuais. Ao risco de ser redutor, podemos ver a cultura como:

- um conjunto de obras legitimadas de valor patrimonial para a humanidade,
- um sistema simbólico de práticas, que incluem a fruição e a produção artística, próprias a grupos, etnias, comunidades…
- um capital de grande diversidade que pode ser gerador de riqueza e de desenvolvimento sustentável das comunidades ao nível local.

Em função da conceção de cultura adotada, mas não só, as políticas culturais, a ação cultural e as intervenções de mediação artística e cultural visarão finalidades distintas e terão, também, um olhar distinto sobre o público, os públicos, as pessoas ou os cidadãos. No entanto conceções diferentes da cultura podem levar a intervenções práticas muito similares, mas com finalidades divergentes. Vejamos, ações que visam o alargamento de públicos consumidores de cultura podem ser justificadas por intencionalidade de democratização da cultura considerando um conjunto de obras legitimadas que devem ser acessíveis a todos, numa preocupação de equidade e justiça social, mas também numa perspetiva mais mercantilista como forma de alargar um mercado e aumentar as receitas, com produtos culturais mais diversificados e fora dos cânones vigentes nos círculos de críticas de artes.

O segundo apontamento toma a forma de pergunta: o *público* ainda existe? Quando se pretende referir os destinatários da ação cultural, constata-se um deslizar semântico: o público,

o não-público, os públicos, os participantes, as pessoas, os cidadãos. Nos primórdios da democratização da cultura, as intervenções são destinadas a um público que parece ser representado por um conjunto indiferenciado a quem se destinam as ações que visam "permitir a todos o acesso às obras capitais da humanidade", como dizia Malraux. O público sensível ao valor intrínseco destas obras contrasta com o *não-público* que deve ser educado para alcançar o património universal. Perante o fracasso das ações de alargamento do público, surge a necessidade de segmentar o público em públicos definidos pelas suas características sociodemográficas (idade, género, classe social…) correndo o risco de fechar as pessoas numa identidade cultural estereotipada e estática. Com a introdução da democracia cultural, o público, que deixa de ser um mero consumidor de cultura, passa a ser produtor de cultura e portanto, um participante nos projetos culturais. Nas políticas atuais, são reconhecidos direitos e deveres culturais aos cidadãos cujo exercício de cidadania plena passa entre outros pela fruição e a produção artística.

Por fim, apontar que as finalidades declaradas da ação cultural tecem representações de cultura, de público, mas são também influenciadas por ideologias e/ou utopias. Como afirma Arnaud (2018), a:

> mise en perspective des différents discours et paradigmes mobilisés par les entrepreneurs de culture souligne à quel point l'agir culturel est soumis de façon récurrente à des enjeux sociaux, politiques et économiques qui travaillent sans cesse et de façon simultanée les frontières de la culture, tout en renforçant la coupure entre initiés et profanes. (p.311)

As finalidades podem ter dimensões mais educativa, na formação de cada indivíduo, mais social ou económica e podem ser mais reprodutivas ou transformadoras:

- desenvolver competências cognitivas, sociais, emocionais nas pessoas através da fruição e produção cultural,
- valorizar a expressão de cada um na sua singularidade e diversidade cultural,
- lutar contra a desigualdade social permitindo o acesso ao património da humanidade ao maior número de pessoas,
- fomentar a coesão e a inclusão social, com a fruição ou construção de um património partilhado,
- participar na emancipação das pessoas e na transformação social pela leitura mais crítica do meio envolvente,
- aumentar o número de consumidores de cultura e a atratividade de certos territórios, e, consequentemente, a riqueza produzida pelas indústrias criativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## CAPÍTULO 2: FORMAS DA EDUCAÇÃO, ESCOLA, ARTE E CULTURA

Como o referimos na introdução deste trabalho, os conceitos centrais da nossa discussão são cultura e educação. Na primeira parte, demos enfoque às diversas aceções de cultura e ao modo de conceber as intervenções para a aproximação dos cidadãos aos objetos culturais. Nesta segunda parte, o nosso propósito é focar o outro conceito central da nossa análise – a educação.

No entanto, como já a enunciámos, a nossa pergunta de investigação incide sobre a articulação entre as escolas e os agentes culturais-artísticos locais. Longe do nosso propósito defender a sobreposição total do conceito de educação com a instituição escolar. Por isso, num primeiro momento, discutimos o lugar da escola no panorama educativo questionando, numa perspetiva histórica, mas não só, a hegemonia do sistema educativo formal. Após evocar a classificação tripartida – formal, informal e não formal- da educação, como Rayou (2015), pretendemos discutir as fronteiras da escola «car la manière de les déplacer, de les rendre plus ou moins visibles, d'occulter ou de mettre en évidence et d'accompagner leurs franchissements les plus périlleux participe à la construction ou à la réduction des inégalités d'apprentissage» (p.11). Mais do que classificar as situações e os contextos educativos, debruçamo-nos sobre as suas características vistas num continuum (Montandon & Maulini, 2005)

Não perdendo de vista a questão que nos ocupa neste trabalho, centramos o nosso discurso sobre a relação entre a escola e a cultura: primeiramente, com uma breve sinopse da importância da dimensão cultural para o sucesso escolar dos estudantes (Bourdieu & Passeron, 1985). A seguir, discutimos a importância do lugar dado à arte no currículo, dando relevo à educação pela arte e aos pilares da educação artística. Apresentamos igualmente categorizações das parcerias estabelecidas entre escolas e artistas assim como do enquadramento político territorial que lhes é dado.

### 2.1 As formas da educação

Já aquando da primeira edição da sua obra, de Certeau (1993) interrogava-se sobre os lugares de poder cultural, sobre a "multilocation de la culture" (p.119) e a relação da escola com o poder político e económico, salientando a ambivalência da escola como instituição de normalização submissa ao poder centralizado do governo, mas também como agente de democratização das populações. Outro aspeto que é retomado por de Certeau (1993), é a relação que pode ser estabelecida entre a escola e a enculturação. Considera que, com as alterações de meios de comunicação (televisão na altura), a escola tornou-se um "*no man's land* par rapport aux lieux véritables de la culture", mas simultaneamente é "un agent de transition, même de transit" (p.120). Tratemos, nesta parte, de analisar a relação da escola com o poder central, a forma como a escola se tornou a instituição hegemónica de educação antes de ser confrontada às suas limitações quanto ao anseio de formar cidadãos socialmente competentes e integrados.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

### 2.1.1Centralidade da escola

Até ao século XVIII, tanto a educação como a instrução eram da responsabilidade das famílias ou de algumas instituições privadas, religiosas ou comunidades profissionais e eram o privilégio de alguns. A partir desta altura, numa nova ordem social, nasce uma nova preocupação: a de escolarizar todas as crianças de uma nação. Os governos criam uma instituição- a escola pública- a fim de permitir a todos, qualquer que seja a sua origem social, o acesso à instrução. Aliada a esta vontade política de democratização, está presente uma necessidade de integração de todos os cidadãos na nação. A escola tem um papel fundamental na construção ou consolidação nacional. A educação não pode continuar a ser de responsabilidade privada, por isso, são criados ministérios da instrução pública ou da educação nacional que definem os programas. Todos devem aprender as mesmas coisas para cimentar a nação com saber comum.

> Dans son projet historique, l'école, en articulation étroite avec la République, se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. La pensée individuelle s'exerce sur un obstacle abstrait qui porte sur la nécessité de sa propre cohérence, le savoir. (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014, p. 13)

Como afirma Freire (1976): "Neste sentido, a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social" (p.101). De Certeau (1993) alude à escola como poder cultural : « ce temple de la raison une et centralisée [a escola] posait sur le village le sceau d'un pouvoir cultural » (p.118).

São definidos, à escala nacional, os saberes que todos devem adquirir, os ministérios da educação privilegiam saberes considerados fundamentais: ler, escrever, contar, história nacional e moral são os conteúdos dos manuais idênticos em todo o país. Para alcançar a unidade nacional e o sentido de pertença, a escola também nega a cultura dos alunos (proibição para os alunos de usar a sua língua materna, estrangeira ou regional, por exemplo) e os outros lugares de socialização. "L'école est ce facteur d'acculturation où l'instituteur institue la Nation" (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014, p. 14).

Para prosseguir esses fins, é criada a forma escolar da educação:

> La forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de «l'écolier» par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. (Vincent, Courtebras, & Reuter, 2012, par. 8)

Como já tinha sido afirmado por Illich (1971), obtemos um grupo de crianças, que passam a ser alunos, fechados numa sala, durante um tempo regulamentado, com um professor, para aprender conteúdos definidos por outrem e que serão úteis mais tarde.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O papel e a missão atribuídos à escola foram alargando-se, ultrapassando a transmissão de saberes, paralelamente, a denominação do próprio ministério, em vários países, foi acompanhando esta evolução- de instrução pública para educação nacional. Para Nóvoa (2006), "o discurso do *transbordamento* – que tem no discurso da cidadania uma das suas principais referências – constitui um elemento estruturante da modernidade escolar" (p.6).

A escola torna-se o local central quase exclusivo da educação. Por alguns, a ambição da instituição escolar é tão invasiva que desrespeita a liberdade individual: "Dans les rapports maître-élève n'est respectée aucune des garanties de liberté individuelle. Dans la mesure où l'enseignant réunit les fonctions de juge, d'idéologue et de médecin des âmes, c'est le style de société qui est perverti par la méthode de préparation à l'existence » (Illich, 1971, p.60). Diversificam-se e multiplicam-se os conteúdos a lecionar e os objetivos a alcançar. Dimensões que tinham ficado à responsabilidade das famílias (educação sexual, por exemplo) entram na escola, outras emergem da evolução social (educação ambiental, financeira…). Será que, como o sapo da fábula, de tanto encher, a escola está em risco de explodir?

Em 1968, Philip Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação, publica *La crise mondiale de l'Education,* relatório que tinha servido de base de discussão na conferência da UNESCO, com título idêntico, organizada no ano anterior. É nesse documento que nascem as expressões educação não-formal e educação informal. Para o autor, a escola não conseguiu adaptar-se às revoluções mundiais tanto científicas, demográficas, económicas como sociais.

Um dos fracassos da escola na sua missão é de não ter tornado acessível para todos os saberes estabelecidos. Um dos ideais era a igualdade de oportunidade oferecida para todos os cidadãos acederem a todas e qualquer profissão, mas a escola é acusada de ser "reprodutora". Alguns, como Illich (1971), responsabilizam as escolas pela impossibilidade de acesso de alguns à educação: "Ni dans le Nord, ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation» (p.22).

Para Durpaire e Mabilon-Bonfils (2014), a própria missão da escola é posta em causa: (i) com as novas tecnologias, o saber está ao alcance de todos, a dificuldade é conseguir verificar a validade das fontes consultadas, é necessário desenvolver o sentido crítico; (ii) os saberes diversificam-se e multiplicam-se, as competências necessárias ao cidadão vão da preservação do ambiente à circulação rodoviária, o que torna difícil a definição dos programas, dos conteúdos fundamentais a lecionar; (iii) com o desenvolvimento das novas tecnologias, os pares são fontes de informação tão ou mais pertinentes do que os próprios professores, a legitimidade desses e da própria instituição é questionada; (iv) as sucessivas alterações de programas e orientações ministeriais contraditórias enfraquecem a legitimidade da instituição escolar e (v) as migrações das populações e o desenvolvimento da história como disciplina universitária interrogam as memórias nacionais e tornam caducos o uso do "nós" e o sentimento de pertença nacional.

Segundo Vila (2007) citando Fernández Enguita, trata-se de uma impossibilidade estrutural: a escola não pode manter a sua forma e cumprir a sua missão num mundo em mudança intrageracional.

Perante estas constatações, e apesar da educação popular existir já no século XIX, a escola perdeu a sua exclusividade e supremacia na função educativa e outros agentes educativos são considerados fundamentais nas políticas educativas e na investigação em Ciência da Educação. Para Noguero (2006), a famigerada "crise da escola" leva à emergência de novas áreas de conhecimento e intervenção e de novos profissionais para responder às novas necessidades: "A pesar de todo, todas estas causas son especialmente importantes, mais ainda queda a que , ao noso xuízo, é a principal razón que aclara a eclosión da educación social nestes anos: "a crise dos sistemas escolares" (p.11).

A forma escolar não responde a todas as necessidades, os anseios são orientados pela procura de uma maior eficácia educativa, mas igualmente por ideologias e visões de o que deveria ser o desenvolvimento social. Illich (1971) defendia que :

> il nous faudrait nous orienter vers un avenir (. . .) « convivial », dans lequel l'intensité de l'action l'emporterait sur la production. (. . .) Un avenir, à la fois souhaitable et réalisable, dépend de notre volonté d'investir notre acquis technologique, de telle sorte qu'il serve au développement d'institutions « accueillantes ». (p.111)

Na mesma época, Paulo Freire preconizava a passagem de uma educação "bancária", transmissiva, que anula a criatividade e oprime o educando considerando-o como vasilha para onde os educadores depositam conhecimentos para uma educação "problematizadora" e "libertadora", que supera o antagonismo educador/educando pelo diálogo e a reciprocidade do ato educativo, que permite que "os homens se sintam sujeitos do seu pensar" (Freire, 1975, p.170) e leva à transformação social.

### 2.1.2 Crise da educação questionando a escola

Como vimos anteriormente, nos anos 60 do século passado, organizações internacionais como a UNESCO constatam a "crise mundial da educação". Considera-se que a escola não pode ser o único lugar de educação e que outros agentes e organizações com outras finalidades devem ter um papel importante e reconhecido na educação de todos. As expressões: educação formal, não-formal e informal, introduzidas em 1967 na conferência da UNESCO, vão ser retomadas e os conceitos objetos de definição por parte da comunidade científica. Num artigo publicado em 2001, Maria Homs apresenta uma evolução do conceito de educação não formal distinguindo vários momentos. Como o referimos anteriormente, a popularidade do uso da expressão deve-se a Philip Coombs, inicialmente para designar toda e qualquer educação realizada fora do tempo e do espaço escolar, sendo usado, de forma indiferenciada, educação não-formal e educação informal. Nesta fase, salienta-se a importância reconhecida a todas as formas de educação, em todos os momentos da vida de uma pessoa, fora da instituição escolar, para o seu desenvolvimento. A mesma autora (2011), citando Coombs, Prosser e Ahmed, situa no início dos anos 70, a delimitação de um conceito tripartido da seguinte forma:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> «Al hablar de educación *informal* nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos

> educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación» (p. 10)
> «La educación *formal* significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronologicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo» (p. 11)
> «(…) definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —tanto si opera independentemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (p. 11, en cursiva en el texto original) (Homs, 2001, p.527)

No entanto, são as definições publicadas em 1974 por Coombs e Ahmed que são mais frequentemente mobilizadas pela comunidade científica (Homs, 2001; Pinto, citado por Martins, 2014; ). Acrescentam que a educação informal representa a maior parte das aprendizagens realizadas, até para as pessoas com um nível de escolarização elevado. Frequentemente, é usada a imagem do iceberg na qual a parte visível corresponderia às aprendizagens realizadas em situação escolar e a parte imergida às aprendizagens realizadas fora dela (Brougère & Bézille, 2007). Há quem defende até que não pode existir educação formal sem presença da informal, tendo em conta que para a educação formal se estabelecem relações entre quem ensina e quem deve aprender: "Ainsi nous suggérons qu'il n'y a pas de situation *éducative formelle pure,* l'informel étant constitutif de toute situation éducative, un ingrédient non "décantable", les deux formes étant inséparables" (Ailincai, 2012, p.9) Por isso, Bézille (2012), estabelecendo um paralelismo com a astrofísica, prefere usar a metáfora da "matière noire" que "évoque [. . .] le caractère à la fois diffus et néanmoins très structurant de sa présence partout où il y a activité d'apprentissage" (p.15).

Decorrente destas definições, cada uma destas três formas da educação possui caraterísticas próprias.

A educação formal é centralizada, da responsabilidade do ministério da educação, abarca programas extensos para vários anos de escolaridade, é fortemente estruturada por ano e disciplina e é obrigatória num determinado período fixado no quadro legal nacional.

A educação não-formal é da responsabilidade de uma diversidade de instituições, pode ter programas às vezes muito específicos, a duração da formação pode ser muito curta, pode não ser muito estruturada, em regra geral, é facultativa, embora, em certas circunstâncias (laborais por exemplo) as pessoas possam ser pressionadas para seguir formação de educação não-formal. Apesar de certos autores o afirmarem, não é menos dispendiosa, nem mais eficaz que a educação formal, nem sempre visa a mudança social (Homs, 2001).

A educação informal é universal, mas pode ser potencializada pelos conhecimentos e competências adquiridos através da educação formal e não-formal. Pode ser potencializada, mas é também presente em momentos de educação formal e não formal, já que a educação informal nunca surge como um processo diferenciado, mas sim espontaneamente nas relações do indivíduo com o seu meio envolvente, quer seja social, cultural, ambiental ou outro. Garcia (2009) sobrepõe a educação informal com outros conceitos desenvolvidos em certas áreas

USC UNIVERSIDADE SANTIAGO

científicas: “O que a educação cunhou por educação informal é muito próximo e tem semelhanças com o que a sociologia denominou de socialização, a antropologia de enculturação/aculturação e a psicologia de aprendizagem social.” (p. 98). Mas a análise pode permitir distinguir, usando os critérios da intencionalidade e de consciencialização da aprendizagem, três formas dentro da educação informal como sugere D. Schugurensky citado por Brougère e Brézille (2007): “L’apprentissage auto-dirigé (self-directed) est caractérisé par la présence des deux, l’apprentissage fortuit (incidental) par la conscience d’apprendre sans intentionnalité et la socialisation par l’absence des deux. » (p.123)

Em 1973, S. Scribner e M. Cole propõem uma dicotomia: educação formal vs. educação informal (Homs, 2001). A educação formal é organizada e planeada para um fim formativo, segue rotinas fora da vida quotidiana e é da responsabilidade de um grupo social estruturado. Pode ser dividida em dois subgrupos educação formal escolar e educação formal em contextos não-institucionais. A educação informal decorre das atividades da vida quotidiana.

Apesar das similitudes apontadas por S. Scribner e M. Cole entre educação formal e não-formal – organização, sistematização e objetivos educativos definidos -, tendo em conta a diversidade dos contextos educativos, o quadro conceptual tripartido teve mais aceitação na comunidade científica e o conceito de educação não formal foi largamente mobilizado em enquadramentos institucionais tanto ao nível nacional, europeu ou internacional (C. Martins, 2014). Para alguns autores, nomeadamente francófonos, a educação formal corresponde à educação escolar e a educação não-formal à extraescolar (Hamadache, 1993).

No seio da comunidade científica, prossegue a discussão relativa à definição das fronteiras entre as diversas formas de educação reconhecidas e aos critérios para as distinguir. Vasquez (1998, citado por Homs, 2001 e Martins, 2014) propõe os critérios de duração, universalidade, instituição e estruturação. Trilla (citado por Homs, 2001 e Martins, 2014), para definir a fronteira entre, de um lado, a educação formal e não-formal e, do outro, a educação informal, critica os de intencionalidade, caráter metódico e sistemático, considerando que, por exemplo, uns publicitários, apesar de não pertencerem a uma modalidade de educação formal nem não formal, têm intencionalidade, método e são sistemáticos e reconhece a validade do critério já avançado por Scriber e Cole (1982, citados por Homs, 2001 e Martins, 2014) de diferenciação e especificidade. O mesmo autor, para diferenciar a educação formal da não-formal, admite os critérios metodológico e estrutural, considerando que, na educação não-formal, os métodos usados são centrados no aluno, flexíveis, concretos e experimentais e que acontecem fora da escola. Apesar de vários autores, Sarramona, Garrido e Knowles (citados por Homs, 2001), corroborarem os critérios defendidos por Trilla, podemos questioná-los. Efetivamente, de um lado, alguns correntes pedagógicos (Escola Moderna, por exemplo) preconizam métodos ativos, centrados nos alunos, por trabalho de projeto dentro da sala de aula e por outro, medidas vindas dos ministérios da educação de vários países implementam atividades “extraescolares” dentro do espaço físico da escola. Numa tentativa de melhor definir o conceito de educação não-formal, Trilla, em 1992 e 1993, retoma e precisa a primeira definição como sendo constituída por um conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente desenhados em função de objetivos explícitos de formação, «que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado» (citado por Homs, 2001). Com

essa nova definição, a certificação torna-se o critério de diferenciação entre educação formal e não-formal. No entanto, com a valorização da aprendizagem ao longo da vida e o reconhecimento de competências, algumas organizações, fora do sistema educativo, visam a obtenção de graus do sistema formal regulado por ministérios de educação. O próprio Trilla (1996, citado por Garcia, 2009) reconhece a fragilidade no tempo e no espaço da categorização pelo critério de legiferação pelo ministério da educação, já que:

> Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en outro. (p.52)

Em 2004, a UNESCO fixa as definições, apresentadas por Maulini e Montandon ( 2005) , da seguinte forma :

> Éducation formelle : désigne l'enseignement dispensé dans le système des écoles, lycées, collèges, universités et autres établissements d'enseignement organisé qui constitue normalement une « échelle » continue d'éducation à temps complet pour les enfants et les jeunes et débute en général à l'âge de cinq, six ou sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans.
> Éducation non formelle : peut avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement et s'adresser à des personnes de tous âges. Elle peut, selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne se conforment pas nécessairement au système de « l'échelle » ; ils peuvent être de durées diverses et être ou ne pas être sanctionnés par un certificat des acquis de l'apprentissage effectué.
> Apprentissage informel : aussi appelé apprentissage informel ou par expérience ; il s'agit des connaissances acquises autrement que par des études formelles dans un établissement d'enseignement post-secondaire. (p.13-14)

É de salientar que a definição da educação formal coincide com o sistema educativo, que a de educação não-formal é muito pouco assertiva, podendo esta última acontecer dentro ou fora da escola, ser ou não certificada e ter formas, públicos e objetivos muito diversos. O último elemento do tríptico não é apelidado de educação mas sim de aprendizagem. Como sublinham Brougère e Bézille (2007), na emergência dos conceitos, para a maioria dos autores: "L'éducation est implicitement définie comme toute situation (quel que soit son statut) qui permet un apprentissage, il s'agit des deux faces d'une même réalité. » (p. 126) Mas, nos anos 2000, os textos orientadores da União Europeia, por exemplo, operam uma translação da educação para a aprendizagem. Enquanto a educação formal ou não-formal traduzem a intenção de provocar aprendizagem e podem existir sem surtir efeito, no caso da educação informal, o que a carateriza não é a intenção educativa, mas sim a realização de aprendizagens, que podem ser fortuitos ou voluntários, conscientes ou não.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desde os anos 70, La Belle (1976, citado por Homs, 2001) considera que as três formas de educação devem ser entendidas mais como formas dominantes do que como entidades separadas, sendo que, por exemplo, na escola, acontecem aprendizagens informais: "existen características predominantes y secundarias de aprendizaje dentro de cada modalidad educativa" (p. 536).

Mais perto de nós, Canário (2006) constata a dificuldade em definir fronteiras entre as três formas de educação:

> No seguimento deste texto, por razões de clareza da exposição e pela impossibilidade de delimitar fronteiras claras entre situações educativas que se situam num *continuum*, optámos por englobar no conceito de educação não formal as situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar. (p.161)

No seu texto, Canário (2006) considera que os conceitos não estão definidos em três categorias, mas num *continuum* e retoma a ideia inicial de Coombs da separação entre a escola e o resto das situações educativas. A importância das situações educativas fora da escola assenta em:

> três pilares teóricos essenciais: o primeiro consiste numa revalorização epistemológica da experiência; o segundo consiste em definir as situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; o terceiro corresponde a assimilar o processo de aprendizagem a uma concepção larga, multiforme e permanente de socialização. (Canário, 2006, p.162)

Este aspeto de socialização, nomeadamente a escolha dos elementos do grupo de aprendizagem, é sublinhado por Garcia (2009):

> Os grupos assim constituídos, em geral, motivam-se tanto pelo caráter afetivo referente ao fato de estar junto com pessoas com as quais têm identificação étnica, de classe, ideológica etc, como também pelo desejo comum de construir, refletir, planejar ações que são próprias do grupo específico, naquele determinado momento histórico. (p.53)

Citando o Relatório Síntese do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos datado de 1979, Canário (2006) enfatiza novas caraterísticas da educação não-formal: o controlo pelos próprios participantes, o tipo associativo e o objetivo de valorizar não só os saberes mas igualmente os prazeres dos participantes.

Outra característica da educação não-formal evidenciada na literatura de especialidade é o facto de valorizar igualmente a cultura de cada um:

> A educação não-formal pode considerar, valorizar e reafirmar a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente respeitar e valorizar a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpasse todas as relações. (Garcia, 2009, p.53)

No entanto, outros autores, nomeadamente em investigação sobre escolarização nos países em desenvolvimento, consideram que, para salvaguardar o respeito da cultura local dos aprendentes, será necessário introduzir alguns elementos oriundos das aprendizagens informais, na escola: «La prise en compte de l'éducation informelle est sans doute la clef de voûte de toute adaptation culturelle d'un système éducatif.» (Dasen, 2004, citado por Brougère & Bézille, 2007, p.129). Como se, nas sociedades tradicionais, não existisse formalidade nem nas tradições, nem nas suas formas de transmissão. Parece-nos, portanto, abusivo associar o respeito pela cultura dos indivíduos a uma ou outra forma de educação.

Mais uma qualidade é atribuída à educação não-formal, a de permitir mais inovação: "o que queremos evidenciar aqui é que, por não ter amarras e jeitos de fazer já prontos, é mais fácil que ela [a educação não-formal] alcance o inusitado, o não experimentado." (Garcia, 2009, p.72) Mas, relatando uma investigação realizada por Patricia Greenfield, em dois momentos com 20 anos de diferença, sobre a aprendizagem informal da tecelagem por crianças maias, no México, Brougère e Bézille (2007) mostram que é a escolarização que vai permitir introduzir inovação nas aprendizagens informais:

> Apparaissent l'expérimentation ludique, les essais et erreurs, un moindre guidage par l'adulte, plus de guidage par des aînées et des pairs et une influence indirecte de l'école dans l'usage de modèles dessinés, plus d'autonomie, une place pour des innovations individuelles. (p. 131)

Relativamente aos custos mais baixos e à maior eficácia atribuída à educação não formal, comparada com a escola que obrigaria a despesas exorbitantes (Illich, 1971), através da sua análise de textos, Homs (2001) conclui que "otro error frecuente con respecto a la educación no formal: la creencia de que ésta es menos costosa que la educación formal e intrínsecamente más eficaz." (p. 532)

Da nossa revisão de literatura, apresentada até agora, podemos salientar que nenhum autor atribui caraterísticas específicas a uma das formas de educação em função dos saberes trabalhados, constatação explicitada por Garcia (2009): "Os saberes não são específicos, a especificidade está na lógica e no fazer de cada proposta."(p.40)

### 2.1.3 Formas de educação: limites e questionamento do conceito tripartido e outros modelos

Embora haja unanimidade no reconhecimento da importância da educação fora do sistema educativo, na procura da definição das formas da educação, a escola parece servir de craveira, mas de craveira desajustada à diversidade e complexidade das formas encontradas. A escola seria a "forma" por excelência e as outras modalidades educativas seriam desprovidas de forma, "informais" ou "não-formais" (Brougère & Bézille, 2007; Montandon, 2005).

Constata-se igualmente que os critérios avançados para delimitar as fronteiras entre as três categorias não resistem ao confronto com as situações concretas encontradas. Ora o conceito é tripartido (Coombs, Prosser e Ahmed citados por Homs, 2001), ora se trata de um continuum

(Canário, 2006) ou de formas dominantes (La Belle citado por Homs, 2001) ou ainda de um conceito bipartido (Coombs, Scriber e Cole citados por Homs, 2001).

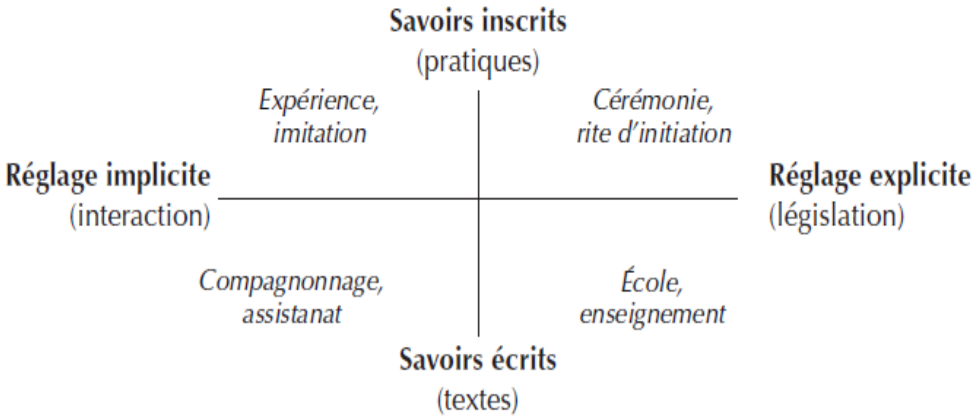
No entanto, não podemos negar a importância da procura da definição das formas da educação, com essas novas expressões, tentou-se construir uma conceção teórica ou pragmática para não fechar as aprendizagens dentro da escola (Brougère & Bézille, 2007). « Il y a donc deux erreurs à éviter : mesurer chaque variante à l'aune d'un modèle arbitrairement survalorisé ; décréter que toute les pratiques se valent et ne pas voir qu'elles sont hiérarchisées dans et par la société. » (Montandon & Maulini, 2005, p.18-19) Assim sendo, tentaremos considerar outros modelos propostos para espelhar a diversidade das formas da educação.

*2.1.3.1 Dupla formalização e campo da educação*

Nas modalidades de educação, Maulini e Montandon (2005) distinguem dois critérios de formalização: (i) do produto, os saberes que podem ser mais práticos, próximos da experiência ou mais escriturais, distantes das vivências, (ii) do processo, as relações interpessoais que podem ter regras mais ou menos explicitadas. Estes critérios variam num *continuum* de dois eixos que definam o campo da educação (cf. Ilustração 2).

No plano assim formado, as práticas educativas, num dado contexto, não são fixas, mas podem evoluir, a própria escola pode procurar trabalhar saberes mais práticos, por exemplo.

**Ilustração 2: Dupla formalização e campo da educação**




Fonte : Montandon & Maulini, 2005, p. 22

*2.1.3.2 Perfis educativos*

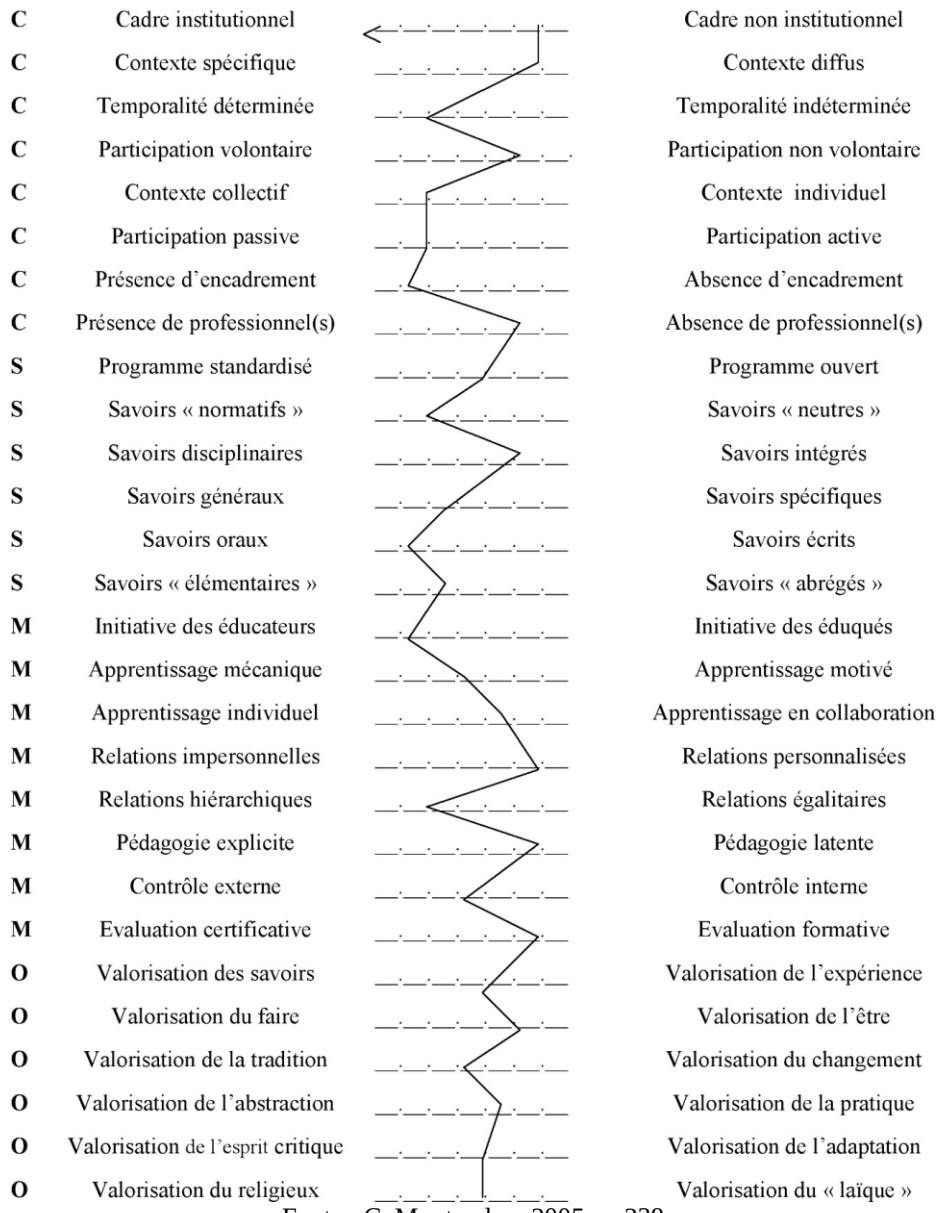
Montandon (2005) propõe uma abordagem descritiva a partir de uma lista de dimensões, situadas num *continuum*, que podem ser usadas para caraterizar diferentes situações educativas e obter assim perfis educativos (cf. Ilustração 3). As dimensões podem ser adaptadas em função do objetivo da investigação e agrupadas em conjunto mais significativos. Os perfis obtidos podem melhor espelhar a complexidade dos fenómenos educativos de que uma classificação em três categorias.

Se confrontarmos esta lista com a das caraterísticas atribuídas à educação não-formal apresentada por Garcia (2009), podemos constatar a quase sobreposição dos itens, mas a ausência de algumas dimensões tais como a presença de prazer durante o processo de ensino-

aprendizagem, a valorização da cultura dos aprendentes, os custos financeiros e o potencial multiplicador.

**Ilustração 3: Lista de dimensões educativas e tipos de perfis educativos**

**C**=contexte ; **S**=contenu ; **M**=moyens ; **O**=objectifs




Fonte : C. Montandon, 2005, p. 238

Como vimos numa seção precedente, as práticas de educação fora da escola são anteriores à criação dos sistemas educativos nacionais, embora o conceito de educação não-formal acabe por emergir e ganhar relevo na segunda metade do século XX:

> Ou seja, a prática construída pela educação não-formal, foi observada e passou a ser considerada como uma possibilidade educacional no momento de debates sobre a crise da educação escolar. Outros jeitos de se "fazer" educação foram

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço, status e uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise. Parece ser esse o momento do nascimento não da ação da educação não-formal, mas desta como área conceitual. (Garcia, 2009, p. 92)

No entanto, as respostas perante a crise da escola não passam exclusivamente pelo crescimento do lugar da educação não-formal, além ou fora da escola, mas também por repensar o lugar da escola na sociedade e o seu relacionamento com os outros agentes educativos.

### 2.1.4 Mais *vs* menos escola

A fim de melhorar a eficácia e a eficiência na educação, uma das propostas, que pode ter várias manifestações, é de ter mais escola. Para Illich (1971), as várias teorias educativas e soluções para reformar o ensino convergem num aspeto: "Tous sont d'accord sur un point: il faut reculer sans cesse plus loin, les murs de l'école, jusqu'à ce qu'elle enferme toute la société" (p.119).

Efetivamente, contrariamente aos seus anseios, a sociedade não se deescolarizou, antes pelo contrário:

> Nos últimos trinta anos assistiu-se a um crescimento dos sistemas escolares, que foram invadindo todos os espaços e tempos da vida. O apelo recente à educação e formação ao longo da vida é o episódio mais recente de um longo processo de escolarização da sociedade. (Nóvoa, 2001, p.9)

Mais recentemente, em vários países (França, Portugal entre outros), são tomadas medidas de política educativa que visam o alargamento do tempo de estadia das crianças e jovens no recinto da escola. Investigadores sublinham a centralidade da cultura escolar assim produzida:

> Se esta renovada centralidade da escola pode ser entendida como uma forma de se atenuar a erosão da sua legitimidade social, não será menos verdade admitirmos que os efeitos do seu alargamento no quotidiano enfatizam as experiências educativas escolocentradas de crianças e de jovens, assim como condicionam as possibilidades de outros contextos e projetos se desenvolverem no âmbito da almejada *cidade educativa*. (Palhares, 2009, p.55, itálico no original)

Na sua tese de doutoramento sobre a Escola a Tempo Inteiro (ETI), Pires (2012) conclui salientando a expansão da forma escolar e a hegemonia da escola pública na educação global da criança:

> problematizamos a política de ETI em três dimensões: na *dimensão educativa*¸ é percepcionada como representação de um "modelo educativo" que reforça e expande a "forma escolar", passando pela formalização (escolarização e "disciplinarização) do não formal e pela focalização do tempo lectivo no *core curriculum*; a *dimensão política* reflecte-se na representação da mudança de paradigma de escola pública que monopoliza a "educação global" da criança, procura resolver as desigualdades sociais no acesso a serviços públicos educativos e reflecte-se, também no papel do Estado na provisão desses

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> serviços; a *dimensão administrativa*, revela a concepção de modos de prestação daqueles serviços públicos de educação através da mediação autárquica. (p.350, itálico no original)

Efetivamente, com o aumento do tempo passado na escola, alguns autores defendem o alargamento da oferta de serviços prestados pela escola para um combate às desigualdades:

> As instalacións escolares e os recursos que posúe a escola non podem quedar só para o âmbito lectivo. Hai que impulsar nos centros educativos unha serie de ofertas educativas de caráter non formal e de maneira estable para que este lugar educador poide dar resposta aos novos tempos sociais. Ao mesmo tempo, unha ampliación de servizos fora do horário escolar debe possuir a clara intención de contribuir a compensar desigualdades educativas que, en xeral, teñen a súa orixe en diferenzas de carácter social, cultural e económico que a escola pública tem que axudar a atenuar. (Fernández, 2008, p.77)

#### *2.1.4.1 Escola extensiva*

Além da dilatação das fronteiras temporais da escola, também são aniquiladas as suas fronteiras geográficas pelo uso das tecnologias de informação. Por isso, Durpaire e Mabilon-Bonfils (2014) sugerem uma "escola extensiva" na qual o professor será um iniciador que motiva os alunos para aceder e relacionar os saberes disponíveis fora da escola, os saberes deixarão de ser disciplinares para ser plurais e evolutivos e o objetivo do aluno não será memorizar estes saberes mas relacioná-los entre eles dando-lhes significado num mundo complexo. O espaço aberto da escola deve permitir uma construção coletiva do "saber-relação" envolvendo vários alunos, professores mas igualmente pais e outros agentes educativos. Esta escola visa uma educação integral dos alunos orientada por e para um modelo de sociedade:

> La concurrence et la compétition ne sont plus de mise pour mener à bien le projet. La pédagogie coopérative fait de l'enfant un citoyen en construction, capable d'assumer des responsabilités, de prendre des initiatives et d'aider ceux qui sont en difficulté. Un tel choix pédagogique prend acte des inégalités par des modalités d'accompagnement pédagogiques diversifiées (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014, p.183)

#### *2.1.4.2 A escola retraída*

Perante este "transbordamento" da escola e ao risco de ser "incómodo", Nóvoa (2006) propõe uma re-escolarização da escola centrada na aprendizagem, uma "escola retraída": "Por isso, tenho vindo a defender que, se a modernidade escolar se definiu por transbordamento, a contemporaneidade escolar se definirá por retraimento" (p.9).

O autor considera que a finalidade da escola é "por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto" (Nóvoa, 2006, p.9). A escola não pode abraçar todas as tarefas a desenvolver para uma verdadeira educação integral, educação cívica, moral, religiosa… Considera, ainda, que todos se tornam cidadãos livres com o domínio da leitura e da escrita e pela aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura. No entanto, sendo impossível ignorar as outras dimensões da vida das crianças e jovens que frequentam a escola,

é essencial a existência de outros lugares na sociedade que assegurem as tarefas assistenciais e as atividades de tempo livre. Para a escola contribuir para a formação à cidadania, deve garantir mais aprendizagem para o sucesso de todos os alunos, deve ser uma "sociedade" (cujo funcionamento se baseia em regras explicitadas e democráticas) e não uma "comunidade" (que fica unida por laços tradicionais, de afetividade) e deve conseguir comunicar eficazmente com a sociedade e explicar o valor do trabalho realizado. António Nóvoa defende, portanto, que "A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas." (Nóvoa, 2006, p.13) O mesmo autor insiste na criação de um "espaço público de educação, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais" (Nóvoa, 2009, p.15). A implicação de outras instâncias no processo educativo é uma necessidade afirmada, igualmente, por Vila (2007):

> La educación entendida como un processo permanente de aprendizaje a lo largo de toda la vida debe comenzar en la família, y contar com la escuela y el mayor número posible de instituciones y recursos disponibles en y para la comunidade: bibliotecas, museos, itinerários de la naturaleza, Internet, asociaciones, etc. (p.27)

Independentemente dos conteúdos e objetivos que a escola pode abordar, as suas metodologias podem ser várias. Após ter introduzido o conceito de forma escolar definido muito claramente como uma das formas que a escola pode tomar, separando as crianças do resto do mundo para focalizá-las sobre aprendizagens de conteúdos centralmente definidos que serão úteis mais tarde, cumprindo uma organização do tempo rígida, regras de aprendizagem e de comportamento, Vincent (2008) insiste no facto da forma escolar não ser a única que a escola possa tomar. Para ele, na forma escolar, predominam as regras impostas de forma impessoal para todos, alunos e professores, tais como a obrigação ao silêncio e à submissão. Na instrução pública, as regras deixam um lugar para a razão, o trabalho escolar não é imposto por regulamento, mas é refletido e debatido. Entrando a razão, abre-se uma brecha para o espírito crítico e, portanto, para a liberdade numa socialização democrática. Na forma de transmissão de saberes numa socialização democrática, os alunos têm direito à palavra, são estimulados para debater, justificar, construir o seu conhecimento. A escola não está presa à forma escolar, o professor pode deixar o seu lugar central e incentivar os alunos para, num trabalho colaborativo, construir conhecimento e pensar por eles próprios.

### 2.1.5 Comunidades de aprendizagem

Já em 1971, Illich (1971), criticando a ineficácia intrínseca da escola, propunha : "une sorte de réseau de communications culturelles que tout le monde pourrait utiliser, afin que ceux qui s'intéressent à une question particulière puissent entrer en rapport avec d'autres personnes qui manifestent, pour l'heure, le même intérêt » (p.41). Antes da hora das redes sociais por Internet, preconizava a construção de redes permitindo a todos o acesso a recursos educativos - "coisas", "modelos", "pares" e "mais velhos" - para que cada um pudesse construir livremente

o seu percurso educativo. Para ele, a crise da educação prende-se essencialmente com a falta de motivação dos alunos perante programas definidos de forma centralizada que não abordam conteúdos nem questionamentos pertinentes para quem deve aprender, mas que visam a produção de consumidores formatados desprovidos de qualquer possibilidade de ação e participação.

Para Rogoff, citado por Brougère e Bézille (2007), o conceito de participação é central na definição de aprendizagem e leva à transformação da escola em comunidades de aprendizagem:

> Le modèle sous-jacent qui est présenté par B. Rogoff (1995 & 1999) comme une métaphore est celui de l'apprenticeship (apprentissage) : « Apprentissage en tant que concept va au-delà de la dyade expert-novice ; il met l'accent sur un système d'implications et d'arrangements où les personnes s'engagent dans une activité culturellement organisée dans laquelle les apprentis deviennent des participants responsables » (Rogoff, 1995). L'apprentissage (apprenticeship) est une métaphore qui permet de penser autrement, à travers la notion centrale de participation, l'apprentissage (learning), de passer d'une vision de l'apprentissage comme acquisition à une vision de celui-ci comme participation (Sfard, 1998). À nouveau l'exploration d'un champ nous conduit à une relative dissolution de la notion d'apprentissage informel : certes il s'agit encore d'une entrée d'index dans le dernier ouvrage de B. Rogoff (2003) qui renvoie d'une part à la théorie du développement comme transformation de la participation, d'autre part aux conséquences pragmatiques paradoxales à travers la mutation de l'école en communauté d'apprenants, ce qui revient à intégrer l'informel au scolaire. (p.134)

Portanto, perante as pressões devidas às mudanças sociais e os avanços da investigação, a própria escola transforma-se e são procuradas alternativas à forma escolar. A fim de romper o círculo da pobreza, do insucesso escolar e da exclusão social, alguns autores (Esteban, 2007) defendem que, como proposta de trabalho válida para combater a iniquidade, as escolas devem ser entendidas como comunidades de aprendizagem: "de esta menera, la escuela, en vez de quedar reducida a una función meramente instrutiva, se implica en los requerimentos formativos de una sociedad cambiante que se desarolla desde presupuestos participativos" (Vila, 2007, p.31). Assim, uma comunidade de aprendizagem é um projeto de transformação social, cultural e pedagógica visando a igualdade de oportunidades.

Uma definição muito simples deste conceito é dada por Dillenbourg et al. (2003): "Une communauté d'apprentissage est un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances" (p.5). Esta definição levanta-nos várias interrogações. Quem são as pessoas que se juntam, como se escolhem e se organizam? O funcionamento da comunidade é sempre democrático com igualdade de direito entre todos os seus membros? Que conhecimentos pretendem adquirir, quem os determina? Quais são os recursos para a aprendizagem se realizar? Todos os elementos do grupo são sempre voluntários e motivados para todas as aprendizagens propostas pelo grupo?

No intuito de trazer elementos de resposta às interrogações anteriores, vamos lembrar os princípios pedagógicos pelos quais se orientam as comunidades de aprendizagem, tais como foram indicados por Esteban (2007):

- A participação democrática: os profissionais de educação não têm a hegemonia na gestão administrativa nem pedagógica, outras pessoas - pais, encarregados de educação, voluntários, outros agentes educativos implantados no território - participam democraticamente nas tomadas de decisão.

- A centralidade da aprendizagem: as aprendizagens decorrem de um diálogo igualitário entre os membros da comunidade - alunos, professores, famílias e outros agentes- e baseiam-se no aproveitamento de todos os recursos presentes na própria comunidade e no seu meio envolvente, o que implica alterações de currículo, prática pedagógica e organização escolar.

- As altas expetativas de aprendizagem: procura-se implementar metodologias inclusivas em grupos heterogéneos para garantir que todos alcancem o seu desenvolvimento máximo.

- O progresso permanente: As avaliações, por todas as pessoas envolvidas, das comunidades de aprendizagem devem revelar resultados positivos para todos.

### 2.1.6 Cidades educadoras

Perante a necessidade da aprendizagem ao longo da vida indispensável para cada pessoa se adaptar a uma sociedade em constante transformação, como é a nossa, apontada por Delors (1996), torna-se imprescindível "mettre en valeur la complémentarité des champs et des temps de l'éducation moderne." (p.98) e reconhecer que « C'est la collectivité dans son ensemble qui doit se sentir responsable de l'éducation de ses membres » (Ibid., p.104).

A coletividade é uma coletividade de proximidade, como diz o provérbio africano: "É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança". A cidade é reconhecida como educativa:

> A cidade, cada cidade, como axente educativo ten tamén, en certo modo, o seu currículo, o eu plan de estudios. Diriamos que ten os seu propio "currículo oculto", aínda que neste caso acostuma ser ben visible. Este currículo implícito da cidade é o conxunto contradictorio formado por aquilo que nos transmite: elementos de cultura, formas de vida, normas e actitudes sociais, valores, tradicións, costumes, expectativas, desexos [...] Todo aquilo que aprendemos directamente a través dos modelos de comportamento presentes na cidade e das relacións sociais que ela moldea (Trilla, 1999 citado por Garcia, 2009, p. 98).

Passou-se do conceito de cidade como agente educativo para o de agente educador, considerando que as cidades, além das potencialidades educativas presentes no seu seio, deviam ter uma intencionalidade e uma responsabilidade de educação, formação e desenvolvimento perante todos os seus habitantes, independentemente da sua idade, condição, incapacidades…

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), movimento criado em 1990, reúne cerca de 500 cidades. Estas cidades, no seu primeiro congresso internacional definiram na Carta das Cidades Educadoras os princípios pelos quais se regem. Esta Carta, revista em 1994, 2004 e 2020, enuncia vinte princípios que abrangem todas as dimensões da vida do cidadão (Cf. Tabela 2).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Tabela 2: Princípios da Carta das cidades Educadoras**

| | |
|---|---|
| O DIREITO À CIDADE EDUCADORA | Educação inclusiva ao longo da vida<br>Política educativa ampla<br>Diversidade e não discriminação<br>Acesso à cultura<br>Diálogo intergeracional |
| O COMPROMISSO DA CIDADE | Conhecimento do território<br>Acesso à informação<br>Governança e participação dos cidadãos<br>Acompanhamento e melhoria contínua<br>Identidade da cidade<br>Espaço público habitável<br>Adequação dos equipamentos e serviços municipais<br>Sustentabilidade |
| AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS | Promoção da saúde<br>Formação de agentes educativos<br>Orientação e inserção laboral inclusiva<br>Inclusão e coesão social<br>Corresponsabilidade contra as desigualdades<br>Promoção do associativismo e do voluntariado<br>Educação para uma cidadania democrática e global |

A partir de (AICE, 2020)

No entanto, podemos perguntar de que forma a declaração de Freile (2007): "Hoy nadie cuestiona que la ciudad es también um agente educador de primer orden" (p.123) se concretiza nos territórios. Caballo Villar (2001) apresenta:

> a Cidade Educadora como uma opção mediante a qual se pretende fazer convergente o desenvolvimento integral de indivíduos e comunidades com uma melhoria global do território. A sua entidade vem determinada pela redefinição das relações estabelecidas entre os agentes sociais, pressupondo uma articulação diferente entre educação, cultura e território de modo a buscar um equilíbrio urgente perante a crise do modelo do bem-estar. (p.28)

Na mesma obra, é salientado que, para que seja efetivada a filosofia das Cidades Educadoras, todos os agentes territoriais (administração local, instituições educativas, família, associações e estrutura produtiva) devem contribuir para o Sistema Formativo Integrado. À administração local compete criar condições favoráveis para o encontro dos outros agentes e estabelecimento de relações estáveis entre eles para programar e organizarem-se visando o desenvolvimento integral de todos os envolvidos. As instituições educativas, entre outras a escola, devem ser abertas sobre o mundo, sobre a vida fora delas para transformar "a experiência de vida em experiência de cultura" (p.33). A família, como unidade social básica, garante que o percurso formativo das crianças e dos jovens não será limitado ao percurso escolar. As associações não lucrativas de cidadãos voluntários são a alavanca para que "o território ofereça aos seus cidadãos ocasiões adequadas para estabelecer relações diretas, especialmente com os serviços culturais" (p.37). A estrutura produtiva tem um papel importante no financiamento ao mundo educativo e cultural.

## 2.2 Escola, cultura e arte

Nesta parte, o nosso objetivo é perceber as relações que podemos tecer entre escola e cultura. Inicialmente, revisitaremos alguns trabalhos de sociologia da educação que mostram

de que forma a cultura da família de origem dos estudantes tem consequências sobre o sucesso escolar, mas igualmente as contradições da própria instituição escolar que desvaloriza os seus ensinamentos, deixando no implícito a importância dos referenciais da cultura erudita.

Seguidamente, abordaremos, muito sucintamente, a forma como a escola introduz conteúdos que visam a formação cultural e artística dos alunos. Mais uma vez, será salientada a posição ambivalente da escola como instituição reprodutora social, mas com objetivos de emancipação dos sujeitos.

### 2.2.1 Cultura dos estudantes e sucesso escolar

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1985), concluindo que um dos fatores que influenciam o sucesso escolar é a origem social do estudante, demostraram o caráter reprodutor da escola. Os seus estudos mostraram que a cultura dos estudantes tem impacto sobre os seus resultados escolares. As atividades extraescolares, os lazeres, as práticas culturais de "refinamento do gosto", idas ao teatro, escuta de música clássica, as viagens realizadas pelos alunos oriundos de famílias favorecidas não se constituem como complementares da escola mas como matriz fundamental que permitirá um percurso escolar de sucesso. Na sua obra *Les héritiers* (Bourdieu & Passeron, 1985), acrescentam que:

> Une culture purement scolaire n'est pas seulement une culture partielle ou une partie de la culture, mais une culture inférieure parce que les éléments mêmes qui la composent n'ont pas le sens qu'ils auraient dans un ensemble plus large. L'Ecole n'exalte-t-elle pas dans la « culture générale » tout l'opposé de ce qu'elle dénonce comme pratique scolaire de la culture chez ceux que leur origine sociale condamne à n'avoir d'autre culture que celle qu'ils doivent à l'école ? (p.33)

Podemos reencontrar esta mesma constatação num estudo muito mais recente. Falando de abordagem da literatura infantil nos primeiros anos de escolaridade, Bonnéry (2015) mostra que são os alunos oriundos de classes sociais superiores ou médias cultas que conseguem fazer, como que "naturalmente", inferências, valorizadas pelos docentes, com outras obras literárias. Na sua revisão de literatura, Bonnéry e Deslyper (2020) recenseiam outros estudos que mostram que os docentes e os manuais escolares mobilizam cada vez mais obras de arte para servir de suporte às aprendizagens dos alunos como se todos, nas suas famílias, fossem familiarizados com a leitura e interpretação destas imagens. Os professores esperam dos alunos algo que nunca foi explicitado na sala de aula, por isso só os alunos que adquiriram os pré-requisitos na família conseguem ter êxito para responder conforme às expetativas dos professores. Não só as conclusões de Bourdieu e Passeron (1985) continuam válidas como foi acentuada a exigência implícita da escola:

> L'évolution a conduit à ce que l'école délivre moins entièrement qu'autrefois cet institué. Elle requiert de manière plus implicite des élèves qu'ils contribuent en partie eux-mêmes, à un âge plus précoce, à institutionnaliser les savoirs, c'est-à-dire qu'ils les inscrivent dans le cadre de pensée des disciplines scolaires (Bonnéry, 2015, p.212).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Outro obstáculo que torna mais árdua para os alunos de meio sociocultural baixo a sua aprendizagem do seu ofício de aluno é a dissolução das fronteiras da escola, com atividades fora da instituição escolar, entrada de pessoal não docente nos estabelecimentos escolares:

> Certes les empêchements ou dispositions à la réussite des élèves sont largement liés à l'héritage issu de leur socialisation non scolaire car ils franchissent les portes de l'école avec des dispositions différentes à recréer des frontières dans une école qui semble ne plus en avoir. Mais la tâche leur est d'autant moins facilitée que les cadrages relatifs aux manières d'apprendre sont affaiblis par les pratiques aujourd'hui très diffusées de faible institutionnalisation ou d'occultation des savoirs. (Rayou, 2015, p.241-242)

Podemos associar a esta inferioridade da cultura escolar e à dificuldade em ensinar no ensino formal a cultura "superior" a dicotomia entre cientificidade e cultura apresentada por de Certeau (1990): " Depuis que [la scientificité] n'est plus de type théologique, elle a constitué le *tout* comme son *reste*, et ce reste est devenu ce que nous appelons la culture." (p. 19) Este *resto*, igualmente considerado por Villagordo (2008), que deveria ser uma prática diária e pessoal para o estudante, pode vir a ser um problema para o docente incapaz de a ensinar por reconhecê-la como idiossincrásica. É, em parte, para ultrapassar essa barreira que foram criados os "internats d'excellence" que procuram dar «accès à des gisements culturels souvent peu exploités au sein de l'école mais supposés nécessaires pour la réalisation d'études de haut niveau» (Rayou, 2015b, p.117).

No seu estudo acerca do papel da família no sucesso ou insucesso escolar, Bernard Lahire (2012) revoca a interpretação errónea de vários docentes da "demissão" dos pais e encarregados de educação e mostra a valorização da escola e do sucesso dos seus educandos pela maioria dos pais independentemente do seu nível social e de escolarização. Sublinha igualmente a importância da durabilidade do contacto com referentes capazes de transmitir formas de pensar, agir, sentir compatíveis com as atividades letivas:

> Or, le temps de socialisation est une condition *sine qua non* de l'acquisition certaine et durable des dispositions, des manières de penser, de sentir et d'agir. (…) les dispositions, les schèmes mentaux sociaux ne peuvent s'acquérir ou se construire qu'à travers des relations sociables durables. (Lahire, 2012, p. 137)

Na conclusão da sua obra, datada de 1964, Bourdieu e Passeron enaltecem o papel que a escola deveria ter na democratização real, ensinando aos mais desfavorecidos os hábitos de pensamento verdadeiramente exigidos para aceder ao sucesso escolar. Revindicam que os professores não podem continuar a « faire oublier (en l'oubliant) que la grâce n'est qu'une acquisition laborieuse ou un héritage social » (Bourdieu & Passeron, 1985, p. 111) .

O papel da escola, também analisado por Lahire (2006), pode ser visto como um mecanismo de reforço da legitimação de algumas atividades culturais e de interiorização, por parte dos alunos que não conseguem ter as práticas valorizadas, da sua inferioridade associada à vergonha e culpa cultural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Michel de Certeau, quanto a ele, considera que o poder cultural outrora exercido exclusivamente pela escola passou para os meios de comunicação social e que a escola pode desempenhar um papel de resistência, o que permite maior pluralidade cultural na escola:

> Les enseignants ne sont plus au centre de la culture, mais sur les bords. Bien qu'ils dépendent du ministère d'une structure étatique, les enseignants peuvent trouver ainsi le moyen de prendre de la distance à l'égard de l'impérialisme culturel désormais vulgarisé par la publicité ou la télévision, etc. Une pluralité de repères culturels peut ainsi être assurée. (1993, p.119)

No intuito de reduzir as desigualdades socioculturais, números pedagogos preconizam uma maior participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola. Mas:

> En voulant à tout prix intégrer les familles populaires dans des lieux et des institutions légitimes, on peut se demander si on ne redouble pas le travail de conversion des structures mentales, cognitives – que doit fatalement opérer tout élève issu des milieux populaires pour s'adapter à l'univers scolaire – par un travail de conversion-acculturation de l'éthos, des mœurs (Lahire, 2012, p. 400).

Da mesma forma, no seu estudo dos "internats d'excellence", Rayou (2015b) mostra que a tentativa de esbater a fratura cultural entre alunos social e escolarmente bem dotados e os outros através de uma intensificação das atividades culturais das elites sociais não alcança sempre os resultados desejados. Os alunos podem ficar destabilizados por uma oferta quantitativa e qualitativamente muito distante das práticas culturais do seu meio de origem e vivenciar a experiência da violência simbólica vulgar.

### 2.2.2 Cultura e currículo

Tendo em conta a importância da cultura dos estudantes para o seu sucesso escolar, podemos começar por questionar as razões que levaram a rejeitar a educação artística às fronteiras da escola. Porcher (1973) explica essa rejeição por duas confusões:

> D'une part, règne l'idée que l'art (créé ou consommé) est une activité aristocratique et qui se trouve donc hors des possibilités de ceux, innombrables, qui doivent travailler pour vivre ; d'autre part, l'accès aux valeurs esthétiques se fait selon des lois mystérieuses quasi-sacrées, du don gratuit, inné, fortuit. Double raison pour que l'école n'attache au travail artistique qu'une importance secondaire ou dérivée. (p.9)

Para este autor, a educação estética visa dotar os alunos de meios de expressão, contribuir para a sua formação intelectual e permitir a todos desenvolver sensibilidade à obra de arte e só poderá haver verdadeira democratização se a escola, nomeadamente a escola primária, integrar a educação estética no seu currículo, como sendo necessária para todos e considerando que existem leis e ferramentas que podem e devem ser ensinadas e aprendidas: "En ce sens, l'initiation esthétique incarne le lieu même de l'enjeu le plus fondamental de l'école première."(Porcher, 1973, p.19) Na mesma obra, Forquin (1973) vai mais longe explicitando que os objetivos da educação estética ultrapassam os domínios artísticos visando o

desenvolvimento de uma consciência exigente, crítica e ativa perante o meio ambiente, o desenvolvimento global da personalidade e uma "alfabetização" estética.

No entanto, constata-se frequentemente, ainda hoje, em diversos países, que os sistemas educativos deixam um lugar reduzido para os conteúdos artísticos remetidos para iniciativas privadas, o que leva a maior desigualdade:

> Nas abordagens para o ensino de arte, mesmo quando endereçadas à educação escolar, majoritariamente, as matrizes estão em projetos desenvolvidos fora dos contextos de educação formal. Foi assim com o Movimento Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, sob a liderança de Augusto Rodrigues (1980). As escolinhas resultaram de iniciativas privadas, sem vínculo com instituições públicas. Este fato explica as razões de terem tido alcançado um segmento social muito pequeno, quase sempre de perfil mais elitizado. (Martins & de Abreu, 2018, p.41)

Para combater este facto, sempre no intuito de lutar contra as desigualdades sociais, a escola fica imbuída da função de "ensinar a cultura", ou pelo menos dar formação aos alunos para estes terem acesso à cultura. Sandra Palhares, por exemplo, está convicta de que a escola e a arte podem prestar grandes contributos para a promoção da igualdade:

> Se a Arte não integrar o currículo educativo estaremos a privar alguns das oportunidades de contactar com o mundo sensível porque as circunstâncias nas quais nascemos não são iguais e, quase sempre, são determinantes para perpetuar a desigualdade. O Ensino da Arte tende a minimizar e, em alguns casos, chega a erradicar a segregação social. (Palhares, 2018, p.155)

Sublinhamos, na citação anterior, o uso das maiúsculas nas palavras arte e ensino que acrescentam talvez mais nobreza aos conceitos, mas que, ao nosso ver, lhes retira a polissemia e a pluralidade. Veremos, no entanto, que o entusiasmo da Sandra Palhares em acreditar nas virtudes do ensino das artes nas escolas não é unanimo.

Por outro lado, ao analisar os argumentos que podem conduzir à introdução das artes nos currículos nacionais, Charréu (2018) acrescenta, às onze racionalidades elencadas por Hernandez, uma racionalidade económica baseada na produção de riqueza gerada pelas indústrias criativas e culturais: "Daí que um país que queira pertencer à vanguarda económica contemporânea jamais poderá descurar o ensino das artes e a educação artística no seu sistema de ensino, seja público, seja privado." (Charréu, 2018, p.139)

A massificação do acesso à escolarização foi considerada como estratégia para formar público, incentivar os alunos a terem práticas culturais eruditas, no entanto, "il semble aujourd'hui que l'incitation à la bonne volonté culturelle s'affaiblisse lorsque la domination numérique des héritiers se réduit, réduisant du même coup le sentiment d'indignité culturelle des promus » (Coulangeon, 2004, p.74).

No entender de Villagordo (2008), para a formação trazer alguns resultados será imprescindível oferecer aos alunos a possibilidade de experimentar, explorar a arte e a cultura. Também considera essencial, os docentes deixarem entrar nas suas salas, as três culturas: a cultura clássica, a cultura de massa e a cultura artística contemporânea. "Tisser des liens (faire

œuvre de tissage), construire des ponts, voilà le travail culturel. Enrichir la culture de masse permet de repenser les ghettos culturels.» (Villagordo, 2008, p. 98) Infelizmente, é frequente as escolas dos sistemas educativos apostarem mais nas manualidades do que numa verdadeira formação nas artes:

> Enfatizavam certas habilidades manuais, tais como desenho de letras, rosáceas, faixas decorativas, desenhos geométricos, atividades artesanais, tais como macramê, bordado, costura, entre outros. Ou seja, distanciavam-se das ideias de liberdade de expressão e de experimentação artísticas, pautadas nos princípios do modernismo, no campo da arte, e da escola nova, no âmbito educacional. (Martins & de Abreu, 2018, p.41)

Para alguns autores, o papel da escola para permitir o acesso de todos os alunos às diferentes manifestações culturais passa pela educação artística.

### 2.2.3 Educação artística

Devemos distinguir a educação artística do ensino artístico especializado. Enquanto o último visa desenvolver, nalguns alunos, competências específicas, nalguma disciplina artística, a educação artística destina-se para todos os cidadãos e deve abranger todas as expressões artísticas. Para Bordeaux e Deschamps (2013), a educação artística «ne devrait avoir d'autre but que de développer la découverte, l'esprit d'ouverture, l'écoute et le respect des autres, la curiosité et l'appétence» (p. 117). Seguindo os mesmos autores, «l'éducation artistique relève de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives. Son but est l'ouverture et la découverte, non la spécialisation. » (2013, p. 22).

No mesmo sentido, Schlichta (2018) salienta que a educação artística visa não um desenvolvimento de competências para um futuro artista, mas a formação humana do aluno:

> Portanto, ao educador em arte cabe a tarefa de ampliar e intensificar, algo que torna o homem plenamente humano: a apreciação da produção artística, como praxis criadora, conforme perspectiva histórica e crítica, pois isso contribui para um olhar mais atento do aluno – primeiro, sobre as representações e os significados que exibem, entre os quais aqueles que permitem desconstruir versões idealizadas da vida e que impõem uma ordem de compreensão da realidade, convertendo-se em instrumentos de manipulação social. Trata-se de um olhar crítico, em segundo lugar, sobre as condições e os processos que sustentam as práticas de produções de sentidos, que contribuem não apenas na leitura das obras de arte, mas também na compreensão de que as visões de mundo não são descarnadas. (p.53)

Para Huerta (2018), o objetivo da educação artística é fomentar um diálogo muito profundo entre as obras e a pessoa que a olha, para conhecimento do mundo, mas também de si próprio, sendo fundamental a seguinte pergunta: "que veo de mi en esta representación visual? Com todas estas premisas, resulta evidente que debemos assumir los retos de las imágenes como geografia particular que nos define." (p.97)

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Além dos objetivos e finalidades da educação artística, Ramon (2018) refere que o conjunto de obras a trabalhar não se deve restringir às obras legitimadas:

> El arte institucionalizado hemos de entenderlo como una via más en la que elarte se cristaliza e visualiza y personalmente entendo que no es la via que debe seguir la educación artística, ya que este ya tiene sus estruturas consolidadas que inevitavelmente tenderemos a diluirmos en ellas y perder nuestra condición autónoma para passar a ser simplemente enseñantes del arte, en lugar de educadores artísticos, supeditados sempre a la casa madre del arte institucional. (p.88)

Bordeaux e Deschamps (2013) apresentam um referencial da educação artística em três pólos: ver, fazer e interpretar. O primeiro pólo representa a prática de espetador, consiste no contacto direto com a obra, proporciona uma experiência estética e a mediação realiza-se pela arte. O pólo do fazer consiste na prática pessoal num coletivo, é uma prática de ator, proporciona uma experiência artística e a mediação realiza-se através das práticas de expressão e de apropriação. O último pólo baseia-se na reflexividade, requer distanciamento crítico, leva a tecer relações com outras experiências culturais e outros campos de saber, é uma prática do sujeito de enunciação, proporciona uma experiência simbólica e a mediação efetua-se através dos saberes, da reflexividade e da atividade discursiva.

O encontro entre a obra e o indivíduo é único, baseado na singularidade do artista, da sua obra e do sujeito que olha para ela, mas a procura do significado é coletiva e participa da formação da identidade do grupo.

A dimensão social da construção não pode ser restringida a um grupo, uma comunidade fechada sobre si só. As obras e os artistas não poderiam existir sem um conjunto de organizações e redes que os legitimam e lhes conferem o seu valor simbólico.

Propomos, como Henry (2014), acrescentar um quarto pilar da educação artística assente no conhecimento das redes – reais ou virtuais – de produção e difusão artística:

> Une découverte des modes de fonctionnement des organisations et réseaux culturels (Organiser-Entreprendre) – qu'ils soient professionnels ou amateurs et sans lesquels les œuvres et les processus n'existent pas- constitue un quatrième vecteur central pour l'enrichissement du parcours culturel de chacun et la possibilité de mieux l'ancrer dans des réalités et des usages contemporains. Elle se fonde sur une initiation aux actions et mises en relation nécessaires pour concevoir et réaliser le moindre projet artistique. (p. 244)

Frequentemente, as atividades de educação artísticas são imbuídas de virtudes para uma formação à cidadania pelos próprios mediadores e igualmente pelo poder político. Montoya (2010) refere que, analisados os discursos dos agentes de formação cultural, emergem três grandes grupos de objetivos: a formação do juízo estético e por consequente o treino das faculdades de raciocínio e espírito crítico, a construção de um mundo comum da cultura e finalmente um poder de transformação social pela alteridade apresentada através da arte, ou seja compreender a arte como um lugar de autonomia, de transformação e de liberdade.

No seio mesmo da Educação Artística, reencontramos a tensão existente entre democratização da cultura e democracia cultural. Facilmente se entende que para alguns docentes a prioridade será permitir a todos os alunos acederem às obras legitimadas enquanto por outros o objetivo primordial será dar espaço para que a cultura de todos os alunos encontre asas para se expressar e ser valorizada. Defendendo a educação em artes visuais, independentemente das linguagens, de Oliveira e a sua equipa visam o encontro entre pessoas, visualidades, textos e pensamentos para reinventar mundos:

> Escrevemos em minúsculas como uma maneira de não impormos uma fronteira que delimite "grandes áreas" de "áreas menores", como uma maneira de não impormos hierarquias, tal como pretendiam as Belas Artes, que ao colocar-se em maiúsculas, operavam uma dualidade que abrigava de um lado as artes maiores (pintura, escultura e desenho) e do outro, as artes menores (artesanato, gravura, cerâmica, etc.).
> Não nos interessa também a classificação que define o que seria um "bom modo", ou um "modo correto" de olhar para aquilo que nomeamos "artes visuais". [. . .] Nos interessam as operações inventivas que podemos experimentar com imagens, com acontecimentos, com modos de ver, com produções as mais diversas, com interpretações, com articulações, com materialidades (corporais, sonoras, fílmicas, etc.) e com outras tantas formas de nos relacionarmos com as "artes" (também com minúsculas) e com o que dela devém. Formas essas que produzem efeitos no nosso cotidiano, em nosso modo de conduzir/inventariar nossa existência, e de nos relacionarmos com o meio. Nos interessa pensar como nossas movimentações micro, por entre manifestações artísticas e experiências educativas em artes visuais podem produzir processos de invenção de outros modos de ver, sentir, e experienciar, quiçá inventar outros mundos, micromundos no meio deste mundo. (de Oliveira et al. 2018, p.134)

Apesar da sua extensão, interessa-nos estas citações por várias razões. No primeiro parágrafo, os autores afirmam a sua oposição na hierarquização das diversas linguagens expressivas podendo algumas serem consideradas artes dignas de ser estudadas na escola e outras não. Pode parecer contraditório com a recusa de "manualidades" como conteúdo de educação artística (Martins & de Abreu, 2018). Mas, ao ler o segundo parágrafo, vemos que o que importa não é a linguagem utilizada, mas sim as experiências e as significações das obras para o sujeito e as relações que o mesmo estabelece com o seu quotidiano. As duas equipas de autores convergem na afirmação da arte como meio de apropriação, contestação e transformação do mundo que nos rodeia. "A arte, como um container simbólico de práticas culturais diversas, oferece diferentes maneiras de imaginar e representar o mundo, mas, também modos de contestá-lo." (Martins & de Abreu, 2018, p.44) Nesse sentido, também para esses autores, a educação artística é um contributo para a formação do "sujeito cultural" tal como é definido por Pereira: "Um 'sujeito cultural', em minha perspetiva, é aquele capaz de ser um interventor na sociedade, com projetos sociais, mediante uma consciência social, cultural e artística, em diálogo constante com as realidades."(p.62)

Apesar de estarem inseridas num contexto socio-político-económico diferente do nosso, o brasileiro, não podemos estar indiferentes ao alerta dado por Martins e de Abreu (2018) ao

questionar a viabilidade de uma escola qualificada como reprodutora social fomentar uma verdadeira educação artística:

> É preciso examinar se a educação formal como a conhecemos tem condições para fomentar a autonomia e o pensamento crítico nos indivíduos. Os riscos saltaram para outros patamares. Precisamos reavaliar o nosso papel na educação em artes visuais, em vista da promiscuidade entre políticas públicas educacionais, mercado e poder. (p.45)

### 2.2.4 Educação pela arte

Enquanto no conceito de educação artística, o conteúdo ensinado é a arte, no conceito de educação pela arte, a arte constitui-se como uma estratégia para alcançar outros objetivos educativos.

Ao nível internacional, o movimento de educação pela arte, na primeira metade do século XX, tem como fundador Read (1943), poeta, crítico de arte, filosofo e anarquista. O modelo educativo apresentado na obra *Education through art* teve em Portugal seguidores que o implementaram de forma continuada após ter sido consolidado ao nível internacional pela criação da Associação Internacional de Educação pela Arte no âmbito da UNESCO.

No seguimento dos trabalhos de investigação e inovação de Arquimedes da Silva Santos, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, e no decorrer da reforma da educação impulsionada pelo ministro Veiga Simão, foi criada, em 1971, a Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte – Experiência – Experiência Pedagógica no Conservatório Nacional. Esta escola funcionou entre 1971 e 1980, sendo frequentada por 343 estudantes dos quais 183 concluíram a formação. Mas além da formação de 3 anos dispensada a estes estudantes, a escola realizou igualmente seminários, cursos breves de formação contínua para os docentes em exercício e teve influência na introdução das áreas de expressão no currículo nacional do ensino básico. (Meira, 2015)

No modelo de educação pela arte, defende-se a utilização das artes como metodologia para uma educação global do indivíduo, nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora e baseia-se nalguns princípios fundamentais:

- a estética não é intrínseca à obra artística, mas advém do que é estimulado a nível das emoções de quem a contempla,
- a educação visa formar a criança para enfrentar os problemas do futuro,
- a educação deve ser centrada na criança, nas suas necessidades e capacidades,
- o movimento (dança, canto, jogo…) é fonte de desenvolvimento,
- a educação deve ser ativa,
- a livre experiência é fonte de desenvolvimento e os erros devem ser valorizados como etapas fundamentais para a aprendizagem,
- as vivências, experiências com forte carga emocional, constituem memórias fortes,
- o jogo é uma poderosa ferramenta educativa,
- as atividades artísticas são facilitadoras da expressão das cargas e das tensões pulsionais, emocionais e sentimentais que, não sendo expressas, podem prejudicar o equilíbrio da personalidade,

USC UNIVERSIDADE

- o desenvolvimento de capacidades criativas é fundamental para a sociedade ultrapassar-se a si mesmo e ir além do conhecimento já produzido,

- a educação visa a formação do ser e não a transmissão de saberes,

- a avaliação deve ser formativa e não classificadora,

- é importante o estabelecimento de relações afetivas amigáveis entre as crianças, entre a criança e o educador. (Sousa, 2003)

### 2.2.5 Natureza das parcerias entre escola e outros agentes educativos e/ou artísticos inseridos no território

Como vimos anteriormente, a investigação sobre as formas da educação mostra que uma análise em categorias distintas e estancas não resiste à complexidade observada, importante será considerar a "métissage des formes d'apprentissage" (Bézille, 2012, p.13), tendo como enfoque as articulações entre a escola e os outros agentes educativos e artísticos.

Na Carta de Porto Santo, documento elaborado para a conferência "Da democratização à democracia cultural: repensar instituições e práticas" realizada durante a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, em 2021, é afirmada a necessidade de reforçar a articulação entre o educativo e o cultural:

> Para promover a cidadania cultural, temos de colocar a cultura, entendida deste modo plural e participado, no coração das políticas educativas, e a educação no centro das políticas culturais. Para que cada um possa participar na cultura de todos, de forma emancipada, tem de ter condições para que isso aconteça.
> É decisivo reconhecer as instituições culturais como território educativo- do mesmo modo, que as escolas são polos culturais. (p.10)

As nossas interrogações têm por enfoque as formas que esta articulação pode tomar, como também, a escala à qual as parcerias são efetivadas e pensadas. No território francês, Montoya (2013) constata, apesar de um enquadramento ministerial, uma grande disparidade dos dispositivos implementados nas escolas, explica as diferenças entre as diversas localidades em função da presença e do dinamismo das estruturas culturais na proximidade, do voluntarismo do poder local e regional e das iniciativas de coordenação e da intervenção do estado. Apesar das grandes diferenças na quantidade num território e nas formas de implementação, existe uma grande similitude das atividades propostas: prática artística, saídas culturais e encontros com artistas. Com uma mesma tipologia de atividades, são sublinhados processos de ensino-aprendizagem diferentes com intervenção de múltiplos atores. Por exemplo, alguns autores (Guichard & Martinand, 2000 citados por Bernard, 2012) identificam circunstâncias de visitas de museus nas quais o contexto museal seria suficiente para provocar aprendizagens, no entanto, outros (Clément et al. 1995, Vivet, 1991 citados por Bernard, 2012) consideram que as visitas num museu, para desencadear aprendizagens, devem ser acompanhadas de atividades escolares antes e/ou depois da visita. Mas, o acompanhamento escolar da visita não garante, por si, a realização de aprendizagem. Bernard (2012) defende a ideia de que:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Ce sont essentiellement les intentions initiales des visiteurs ou des prescripteurs de la visite, concernant les expositions pour enfants, qui vont fixer les termes

> du rapport que ces derniers vont entretenir avec le savoir véhiculé et par conséquent conditionner la mise en place d'un état de réceptivité cognitive (p.95)

Levanta-se a questão da forma como os prescritores da visita vão formular as suas intenções iniciais. No caso de visitas escolares, os professores vão preparar a visita com os mediadores ou outros profissionais do museu? Os técnicos do museu produzem documentos dirigidos aos docentes no intuito das visitas serem devidamente preparadas? Estabelecem-se parcerias entre escolas e museus para proporcionar um trabalho continuado aos alunos?

Poderemos duvidar da eficácia de parcerias pontuais, pois podem-se traduzir como fruto do acaso de encontros e serem motivadas pela vontade individual de cada um dos atores. Alguns autores defendem uma definição política estrutural territorial integrada:

> Ao fio, seria desexable e mesmo xa se albiscan algíns indícios nesta liña, que as administracións locais do pais e os seus xestores políticos, por vontade propiá, por mimese, por convicción que emana da formación dos seus técnicos ou pola presión social da cidadania mais formada e inqueda, están a enfiar correctamente os ámbitos da acción sociocultural e educativa locais. (Pose, 2008, p.89)

Bordeaux e Deschamps (2013) propõem analisar essas parcerias categorizadas em três níveis, em função do seu enquadramento em políticas mais abrangentes e integradas:

*(i)* *le partenariat de réalisation*, é uma parceria interindividual entre o docente e o agente artístico ou cultural. Os diversos intervenientes estão envolvidos em trocas para definir objetivos e modalidades de criação e realização artística e cultural. A palavra parceria designa um método.

(ii) *le partenariat d'organisation,* é uma parceria à escala do território que visa a implementação de dispositivos facilitadores de projetos de educação artística que permitem aos docentes pouco sensibilizados à importância destes projetos de se envolver neles. Trata-se de um objetivo a alcançar, pretende-se colocar em sinergia várias organizações e/ou instituições a fim de rentabilizar os recursos disponíveis.

(iii) *le partenariat instituant*, é uma vontade política que determina o papel dos diversos atores e coordena as várias ações.

À escala do território, cada uma das parcerias encontra-se integrada numa configuração. Após período de implementação de uma política de educação artística e cultural dinamizada conjuntamente com os ministérios da educação e da cultura em França, Enel (2011), propõe classificar os dispositivos observados em cinco configurações locais:

(i) Uma política *intégrée* que visa articular, num território, os diferentes serviços, as políticas educativa, cultural, da juventude, da educação artística, os diversos bairros da cidade, os diferentes campos disciplinares e os diferentes tempos da criança.

(ii) Uma política *ciblée* que, não considerando todas as dimensões como no caso anterior, procura definir prioridades para dar coerência às ações implementadas.

(iii) Uma liderança *multipolaire* assenta na presença e o dinamismo de atores importantes (câmaras, estruturas culturais, estabelecimentos de ensino artístico).

USC DE COMPOSTELA

(iv) Uma abordagem *segmentée* na qual os atores presentes no território se consideram concorrentes ou ignoram-se.
(v) Um território *travaillé de l'extérieur*, frequentemente através de programas ou projetos nacionais. Estas dinâmicas implementam-se após decisões voluntárias dos participantes.

### 2.3 Conclusão do segundo capítulo

A escola fechada na sua forma escolar (Vincent et al., 2012) não responde às necessidades cada vez mais diversificadas das sociedades contemporâneas em termos de educação para cidadania e de inclusão social. No entanto, a escola não é presa à forma escolar (Vincent, 2008).

O primeiro apontamento, após essa revisão da literatura, é que a análise feita à educação mostra uma diversidade das formas que pode tomar. Perante o fracasso da escola para responder aos novos desafios educativos e sociais, são convocados outros agentes/atores educativos que implementam outras formas de educação. A análise das formas de educação passa por um modelo tripartido: educação formal, informal e não formal que não dá conta de todas as características das formas educativas e que não define fronteiras claras entre as diferentes formas. Um modelo mais flexível (Montandon & Maulini, 2005) considera que a formalização pode ser realizada, num contínuo, em dois eixos: o dos saberes e o da regulação. Da variação e do cruzamento dos eixos nasce uma miríade de formas de educação. Uma das autoras precedentemente citadas propõe um instrumento para uma descrição de situações educativas (Montandon, 2005) em muitas dimensões que combinadas resultam num leque de possíveis muito alargado.

O segundo apontamento é que a diversificação também se verifica nos agentes e atores educativos. São questionados o lugar e o espaço ocupados pela escola na sociedade. Por um lado, alguns (Illich, 1971) deploram o crescimento desmedido da escola até abraçar todas as dimensões da sociedade, outros constatam o seu crescimento em várias dimensões e direções: primeiro, o crescimento temporal, tanto no dia da criança, com a escola a tempo inteiro (Pires, 2012), como na existência de cada um, com a formação ao longo da vida (Nóvoa, 2001), depois o espacial pela ocupação de lugares longínquos através do uso das tecnologias de comunicação (Durpaire & Mabilon-Bonfils. 2014) e dos usos das instalações escolares para fins não letivos (González Fernandez, 2008). Por outro lado, é reconhecida a importância de outros agentes/atores educativos além da escola, dos quais são salientados a coletividade no sentido mais amplo (Delors, 1996), os elementos do grupo, nas comunidades de aprendizagem (Esteban, 2007), e a cidade (AICE, 2020), nomeadamente graças à ação conjunta da escola, da família, das associações não lucrativas, da estrutura produtiva, ação articulada num território gerido pela administração local (Caballo Villar, 2001).

Por fim, a diversidade das formas da educação e dos agentes educativos e culturais abre a porta para uma diversidade de articulação entre eles. Sendo considerados particularmente relevantes, os contributos do cultural para o educativo e vice-versa (Bonnéry, 2015; Bonnéry &Deslyper, 2020; Bourdieu & Passeron, 1985; de Certeau, 1990, 1993; Porcher, 1973; Rayou, 2015…), foi distinguida a educação pela arte que pressupõe fundamentos psicopedagógicos e visa o desenvolvimento global do indivíduo com primazia do emocional (Sousa, 2003) da

educação artística que visa a formação humana e a sensibilização para as obras de arte (Huerta, 2018; Schlichta, 2018), a construção de um mundo comum e a transformação social (Montoya, 2010) e assenta em quatro pilares: contactar com as obras, interpretá-las e praticar técnicas artísticas (Bordeaux &Deschamps, 2013) e compreender as redes e organizações culturais (Henry, 2014).

Para levar a cabo os projetos de educação artística, é necessária a colaboração entre o setor cultural e o educativo (Carta de Porto Santo, 2021). As parcerias podem ser estabelecidas de forma interindividual, entre organizações à escala do território ou sustentadas em políticas nacionais ou municipais (Bordeaux & Deschamps, 2013). Ao nível do território, as colaborações e parcerias podem ser fruto de políticas integradas que consideram todas as dimensões (educativa, cultural, social); com prioridades definidas valorizando dimensões em detrimento de outras mas numa ação com significado; multipolarizadas apoiadas em atores mais dinâmicos; segmentadas com concorrência entre os diferentes atores presentes no território ou ainda resultar de intervenção exterior ao território aceite pelos atores de forma individual (Enel, 2011).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## CAPÍTULO 3: CONSTRUÇÃO DE UM QUESTIONAMENTO

Neste capítulo, expomos o percurso seguido para definir o nosso questionamento. Inicialmente, no subponto da problemática, apresentamos o que nos parece contribuir para demostrar a pertinência social (Paquay, 2006) do estudo, relembrando a importância do capital cultural para o sucesso académico, as dificuldades da escola para alcançar os objetivos coletivamente fixados e os contributos de todas as formas de educação para o desenvolvimento global de todos os indivíduos. Com estes elementos, chegamos à formulação de uma pergunta de investigação desdobrável em subperguntas que atravessam vários níveis de análise.

Uma vez colocadas as interrogações, no ponto da metodologia, são traçadas vias para alcançar alguns elementos de resposta. Por isso, apresentam-se a implicação da investigadora, a posição epistemológica adotada, a escolha e a delimitação do caso em estudo assim como os métodos e instrumentos utilizados para a recolha e o tratamento da informação.

### 3.1 Problemática

Bourdieu (1977) mostrou de que forma a construção e o domínio de sistemas simbólicos podia permitir exercer um poder simbólico, social. Quando falamos de equidade em educação, falamos, portanto, da possibilidade para cada um em entender os diversos sistemas simbólicos, nomeadamente a língua, a cultura e a arte. A escola é um lugar, uma instituição cuja finalidade é formar para o entendimento de vários sistemas simbólicos enquanto sistemas estruturados e estruturantes de leitura do mundo. Mas, continua sobejamente sabido que a escola é reprodutora (Bourdieu & Passeron, 1985). Hoje ainda, os resultados de estudos comprovam a importância da origem socioeconómica dos alunos para o seu aproveitamento escolar: “En moyenne, dans les pays de l’OCDE, le statut socio-économique des élèves explique 13% de la variation de leur performance en sciences.» (OCDE, 2016, p.212)

Falta saber como é construída essa variável complexa que é o estatuto socioeconómico dos alunos:

> Dans l’enquête PISA, le statut socio-économique des élèves est estimé par l’indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), lui-même dérivé d’indicateurs tels que le niveau de formation et le statut professionnel de leurs parents, le nombre et le type d’éléments constituant leur patrimoine familial qui sont considérés comme des indicateurs de richesse, et le nombre de livres et d’autres ressources éducatives dont ils disposent chez eux. (OCDE, 2016, p.215)

Tratando-se de alunos nas escolas, costumamos falar de alunos desfavorecidos e por consequente, considera-se que alguns alunos não têm o estatuto socioeconómico adequado. Como vimos na definição do estatuto económico, social e cultural dada pela OCDE, o estatuto cultural é igualmente hierarquizado, efetivamente:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Ce qui marque l'écart entre une simple *différence* sociale et une *inégalité* sociale d'accès à toute une série de biens, pratiques, institutions, etc., c'est bien le fait que l'on a affaire, dans le second cas de figure, à des objets qui sont définis collectivement et de manière assez large comme hautement désirables. (Lahire, 2006, p.39)

As desigualdades sociais manifestam-se pela falta de acesso a alguns bens culturais desejáveis. Perante este facto, são apontados diversos caminhos, que não são incompatíveis entre si, para as combater: por um lado, podem-se procurar formas de tornar acessíveis para todos os bens desejáveis, por outro, podemos tornar desejáveis os bens acessíveis a todos. Números autores defendem que a cultura pode ser usada para alcançar objetivos sociais:

> Este entendimento da cultura como ferramenta ao serviço de objetivos sociais atualiza uma linha de debate e de ação em torno dos impactos sociais das artes e do contributo da cultura para o reforço da coesão, da participação e da integração social, com expressão na Europa pelo menos desde os anos 60 do século passado. (Fortuna, 2014, p.109)

A escola encontra-se numa encruzilhada, retroalimentando ora o favorecimento ora o desfavorecimento sociocultural dos alunos não só com o ensino estruturado que ministra, mas, também implicitamente, com as situações informais vivenciadas no seio da instituição escolares. O aluno que não possui as chaves linguísticas, culturais e artísticas que lhe permitiriam entrar num mundo simbólico valorizado pela instituição não consegue ter aproveitamento nem desenvolver competências em língua, cultura e arte exigidas para a sua aculturação escolar que, como afirma Palhares, poderá ser alicerçado em situações vividas fora da escola:

> Partilhando o sentido conferido à escola como "entreposto cultural" (Torres, 2008), justifica-se, por conseguinte, não ignorarmos os desenvolvimentos das periferias educativas da escola, mais a mais por estas se afigurarem, porventura, como contextos de aprendizagens significativas, ou mesmo como possibilidades e/ou experiências de diversificação e enriquecimento cultural, cujo valor não é sociologicamente irrelevante nos espaços e tempos transaccionais da instituição escolar. (Palhares, 2009, p.56)

Contrariamente ao defendido por Illich (1971) que afirma que "prisonnier de l'idéologie scolaire, l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et par cette abdication, l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel." (p.106), reconhecemos que a obrigatoriedade da escola levou a um aumento de competências (Establet & Baudelot, 1990), o que pode reforçar a igualdade de oportunidade de acesso à cultura nas suas diversas formas. Afirmamos, com Percerisa e Úcar (2007), que "la escuela cumple – a pesar de las numerosas críticas que recibe- um papel crucial en la educación, ya que es la única institución por la que passa, obligatoriamente, toda la población infantil y juvenil" (p.7) e acreditamos, com Jiménez (2007), que "la escuela se puede convertir con frecuencia en un instrumento liberador y compensador de desigualdades sociales"(p.95).

Não podemos, no entanto, negar as outras formas de educação e entendemos, como Vila (2007) que a educação é uma realidade complexa formada por redes de sistemas dinâmicos. Enquanto alguns defendem um alargamento das missões confiadas à escola acompanhado da integração de novos profissionais nos quadros que trabalham no interior das instituições escolares nomeadamente e entre outras, com as funções de fomentar as relações da escola com o seu meio envolvente e potenciar sinergias entre escola e outros recursos educativos disponíveis no território (Rodriguez et al. (coords.), 2006; Vila, 2007), pretendemos tentar compreender quais são as novas formas da escola se relacionar com outros agentes e/ou instituições artísticos e culturais, efetivamente:

> O reconhecimento da educação na transversalidade das múltiplas experiências de vida do sujeito, enfatiza, igualmente, a necessidade de uma redobrada atenção sobre um objecto que quotidianamente se molda, flui e escapa aos actuais espaços-tempo da escola, o que significa, em última instância, partir para a compreensão dos sentidos que emergem e se actualizam na relação entre actores e instituições sociais e educativas. (Palhares, 2009, p.76)

É o nosso pressuposto que a compreensão dos sentidos e das significações construídas pelos atores envolvidos permitirá entender melhor as situações nas quais os projetos partilhados são duradouros e se consolidam. Efetivamente, que seja em Portugal ou noutro país:

> si bien dentro de un plano teórico y desiderativo tiende a aceptarse como indiscutible la máxima que reza que la escuela tiene que atender a la comunidade, y la comunidade debe hacer lo propío con la escuela, lo cierto es que, lamentablemente, no resulta fácil toparse com propuestas didácticas que apuesten de forma decidida por la integración de escuela y comunidad en un mismo plano de colaboración sincera de proyectos educativos compartidos. (Rodriguez et al., 2007, p.141)

Ciente de que a díade que se pretende analisar- escola/agente cultural e artístico- não funciona de modo isolado, mas inserida num sistema mais alargado, tanto ao nível local, com influência de políticas do poder local e parcerias com outras organizações, como ao nível internacional e global, com projetos europeus e/ou redes virtuais de parceiros partilhando os mesmos interesses, procederemos a um recorte focando-nos na articulação de um agente cultural e artístico com a escola, sendo a nossa questão central a seguinte:

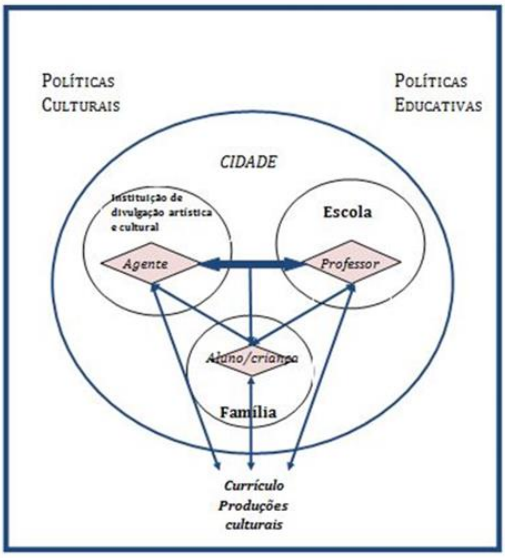
**Como se articulam as práticas dos agentes/das organizações de produção e divulgação artísticas e culturais com as das escolas do ensino básico?**

Como podemos observar na Ilustração 4, a nossa questão central é de natureza extremamente complexa situando-se num sistema aberto sofrendo influências de vários subsistemas. O nosso objeto de estudo, a articulação entre a escola e a organização de produção ou divulgação artística e cultural, representado pela seta mais negrita no esquema, é localizado, tanto no tempo como no espaço, num contexto regido por textos normativos ao nível nacional, mas igualmente local, na cidade. Podemos antever, sem certezas, os atores envolvidos confirmá-lo-ão ou não, duas dimensões de maior incidência, a cultura e a educação. Todos os recortes que precisaremos fazer para a exequibilidade da pesquisa serão algo artificiais, não

USC DE COMPOSTELA

podendo por exemplo, compreender uma criança ou um jovem sem conhecer a família de origem. Mas, a nossa opção investigativa é centrar-nos sobre a articulação.

**Ilustração 4: Esquematização da questão de investigação**




Elaboração própria

Estas articulações concretizam-se com profissionais inseridos em contextos institucionais, por isso teremos dois níveis de análise, um incidindo sobre o enquadramento institucional, outro sobre os profissionais envolvidos. Efetivamente, no nosso entender, como afirma Lahire (2006):

> Ce qui détermine l'activation de telle disposition dans tel contexte est alors le produit de l'interaction entre des rapports de force interne et externe : rapports de force entre des dispositions plus ou moins fortement constituées au cours de la socialisation passée (interne) et rapports de force entre les éléments (caractéristiques objectives de la situation, qui peuvent être associés à des personnes différentes) du contexte qui pèsent plus ou moins sur l'acteur (externe). (p.731)

Por isso, tentar compreender a articulação entre a escola e outros agentes, olhando só os dispositivos implementados não será suficiente como também não o será analisar os percursos formativos, as representações e as motivações dos profissionais envolvidos. No estudo que nos preocupa, não podemos ignorar outros atores, os alunos, as crianças e jovens, que pela sua presença e seu envolvimento podem modificar o jogo das relações de força em presença reforçando ou não uma articulação iniciada.

Para cada um desses níveis, podemos elencar uma série de interrogações cujas respostas serão pertinentes para compreender as articulações implementadas:

A. Nível do enquadramento institucional que inclui o nível macro (políticas nacionais e as orientações/recomendações europeias ou internacionais) e o nível meso (políticas das municipalidades e dos agrupamentos de escolas):

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Qual o papel do quadro definido pelo poder local nesta articulação? De que forma a pertença do município à associação das cidades educadoras pode revelar-se importante? Quais são as políticas educativas e culturais definidas? que programas ou projetos são implementados pelo poder local nas escolas?
- Quais são os objetivos definidos pelo poder local para a intervenção dos agentes culturais e artísticos? São de natureza artística ou social?
- De que forma a integração numa rede estruturada mais ampla da escola e das organizações de produção e divulgação artísticas e culturais influencia a natureza da articulação?
- De que forma é atribuída a responsabilidade do desenvolvimento dos pilares da educação (Delors, 1996)- aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos – entre escola e agentes artísticos?
- A escola que se articula com agente ou organização cultural e artístico é repensada para uma maior convergência entre a educação escolar e a educação social (Caride Gómez, 2006), incluindo outros profissionais e agentes educativos?
- Tendo em conta que "Em Portugal, com raríssimas excepções, as estruturas sociais ou associativas de suporte à educação são de uma enorme fragilidade. É essencial reforçá-las e dar-lhes maior consistência. Delas depende, em grande parte, a renovação do espaço público da educação." (Nóvoa, 2001, p.17), importa saber se há estabilidade nas parcerias implementadas, se os agentes artísticos e/ou culturais têm uma estrutura estabilizada?
- Haverá espaço para atividades que não sejam escolarizadas? Ou como afirma Palhares (2009): "tenderá sempre a prevalecer nas atividades de enriquecimento curricular uma lógica centrípeta na gestão e no reforço da cultura escolar, de uma educação na e para a escola e não de uma educação com e para além da escola" (p.72)?
- De que forma a escola e os agentes artísticos e culturais se podem reorganizar como comunidade de aprendizagem?

B. Nível pessoal: os profissionais envolvidos
- Quem são os profissionais que se articulam entre si?
- Como os profissionais envolvidos se configuram a si próprios, e como veem a sua missão e os outros profissionais envolvidos na ação educativa? (faisceau de tâches) (Hughes, 1996)
- Qual é a divisão dos papéis atribuídos a cada categoria de profissionais? De que forma a existência do projeto pode levar a redefinição dos papéis como noutras experiências relatadas "en muchas de las experiencias descritas, hemos tenido la oportunidade de assistir a la redefinición funcional de diversos agentes educativos, así como al nacimiento de nuevos vínculos de colaboración interprofissional cuyas potencialidades eran desconocidas hasta el momento"(Rodriguez et al., 2007, p.171)
- Como os profissionais envolvidos definem cultura?
- Como os profissionais envolvidos veem a aprendizagem (como transmissão de conhecimento ou como participação), «Apprendre c'est progresser dans la participation,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que l'on soit guidé ou non, qu'il y ait ou non un enseignant, cela au sein d'une communauté de pratiques qui conduit à voir l'apprentissage autant comme une transformation identitaire que comme la maîtrise de savoir-faire ou savoir-être.» (Brougère & Bézille, 2007, p. 152-153) ?

- Qual a importância que os diversos profissionais atribuem à educação artística e quais as dimensões (Bordeaux & Deschamps, 2013; Henry, 2014) que consideram importantes?

Analisar cada um dos níveis não é suficiente para entender a articulação entre agentes artísticos e culturais e escola, teremos de colocar o enfoque, igualmente, sobre as ações implementadas conjuntamente. Visto que "A questão reside em dois pontos, e apenas em dois: a existência de narrativas partilhadas e a capacidade destas narrativas para darem um sentido inspirador à educação" (Postman, 1995, citado por Nóvoa, 2001, p.10), perguntar-nos-emos finalmente se, articulando os 2 níveis, serão construídas "narrativas partilhadas" eficazes.

- Quais as transformações sofridas pelos conteúdos desenvolvidos pelos agentes e/ou organizações artísticos e culturais quando entram para a escola? Il s'agit de prendre au sérieux les effets que peut avoir tout changement dans le système de transmission des savoirs sur leur contenu lui-même. (Salaün, 2012, p.204) Como aconselha Rayou (2015), não devemos "oublier que ce qui entre et sort de l'école ne le fait pas sans altérer sa nature, comme si la circulation des objets, des comportements et des normes ne transformait pas aussi ces derniers au gré de leurs migrations » (p.7).
- Com a entrada de outros agentes educativos na escola, haverá transformação da "forma escolar" da escola?

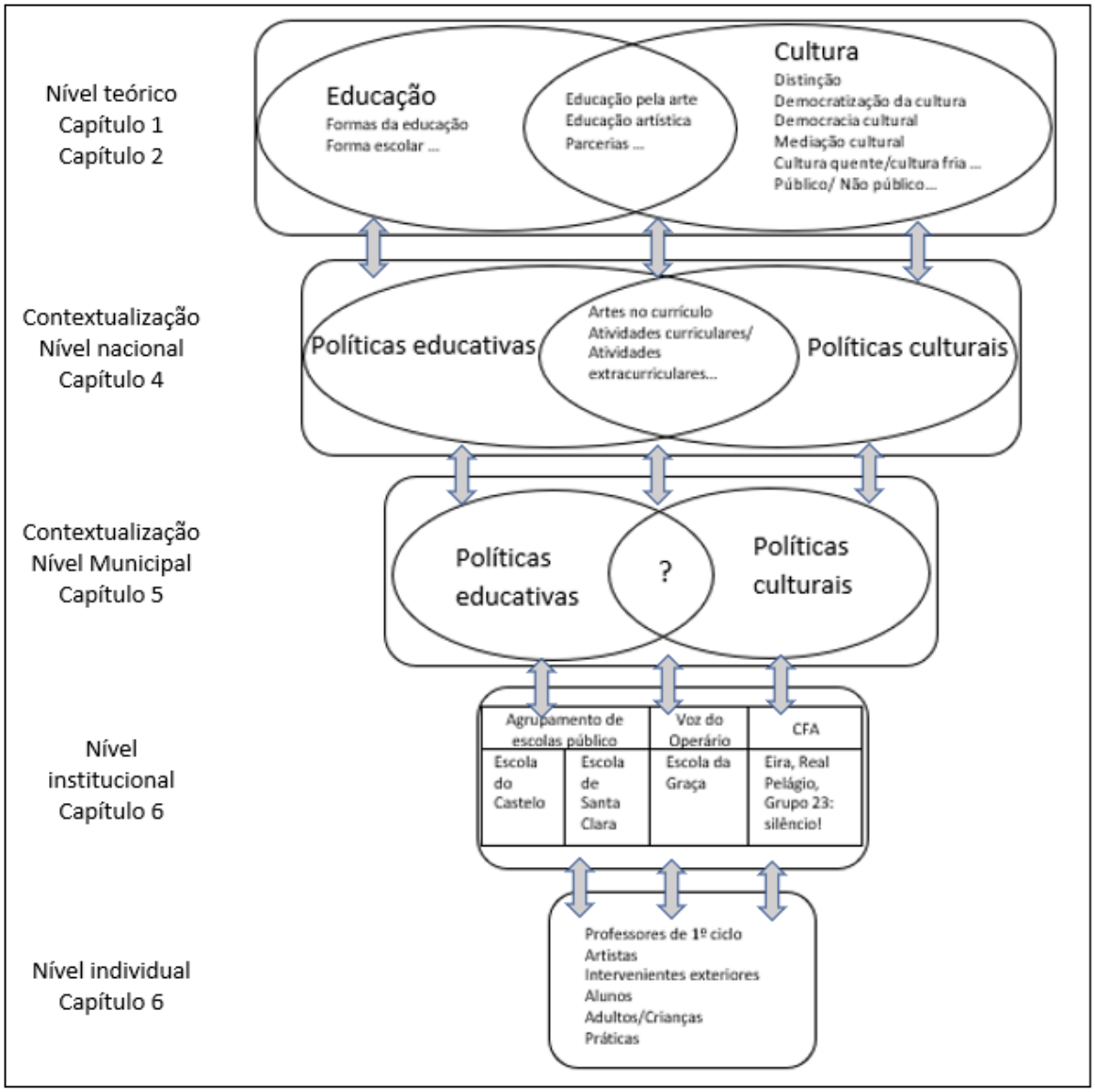
Verificar se as "narrativas partilhadas" construídas são eficazes conduz à formulação de novas perguntas:

- As narrativas construídas pelos profissionais são partilhadas pelas crianças?
- De que forma os alunos participantes no projeto veem a cultura?
- Os participantes têm práticas culturais diferentes de outras crianças?
- De que forma são percecionadas as atividades vividas pelos alunos/crianças, no âmbito do projeto desenvolvido em articulação com agentes artísticos e culturais?
- Haverá alteração nos mecanismos de autoexclusão (Lahire, 2012) por parte dos alunos envolvidos nos projetos implementados?

Para tentarmos trazer elementos de respostas a estas interrogações, o nosso trabalho deve percorrer vários níveis de análise. O primeiro, apresentado nos capítulos dois e três, é o referencial teórico que nos permitiu ter ferramentas para olhar as situações concretizadas no caso em estudo e afinar o nosso questionamento. Como já o referimos, o caso não pode ser separado dos contextos que o contém, nomeadamente o nacional, que será apresentado no capítulo quatro e o municipal, no capítulo cinco, com particular relevância nas políticas educativas e culturais, no que às intencionalidades ou recomendações e aos instrumentos de concretização das políticas diz respeito. Chegando ao caso propriamente dito, no capítulo seis, examinamos o nível institucional dos vários parceiros envolvidos e do dispositivo implementado.

Seguindo um movimento de aproximação ao caso em estudo, terminamos com a análise dos discursos e das práticas dos atores envolvidos, tantos dos profissionais do ensino e das artes ou da cultura como dos alunos, para tentarmos perceber como vivem a colaboração entre escolas e agentes culturais e artísticos e como vêm as transformações vivenciadas ao longo deste processo. Os níveis de análise e os capítulos deste texto onde se encontram tratados estão esquematizados na Ilustração 5.

**Ilustração 5: Níveis de análise**




Elaboração própria

Os níveis não são estanques, existem muitas interações entre eles e não podemos considerar que todas as decisões são tomadas de forma hierárquica descendente. Obviamente, o quadro legal nacional condiciona as concretizações ao nível mais local e micro, mas não podemos esquecer que as leis são votadas por pessoas que foram eleitas pelos cidadãos. As grandes linhas do plano para a cidade de Lisboa resultam de deliberações em assembleia municipal, mas foram,

em parte, sustentadas pelos resultados de um estudo realizado por uma equipa de universitários investigadores.

## 3.2 Metodologia

A nossa investigação tem finalidade hermenêutica e assenta nos pressupostos construtivistas. Como afirma Stake (2016):

> Podemos conceber três realidades. A primeira (#1) é uma realidade externa capaz de nos estimular de forma simples, mas sobre as quais nada sabemos à excepção das nossas interpretações a esses estímulos. A segunda (#2) é uma realidade formada a partir dessas interpretações de uma estimulação simples, uma realidade experiencial que representa a realidade externa de modo tão persuasivo que raramente nos apercebemos da nossa capacidade em verificá-la. A terceira (#3) é um universo de interpretações integradas, a nossa realidade racional. A segunda e a terceira fundem-se, evidentemente, uma na outra. (p.116)

O papel da investigação é permitir a passagem do conhecimento de senso comum ao conhecimento científico ou seja:

> O objetivo da ciência não é descobrir #1, pois isso é impossível, mas construir uma realidade #2 mais clara e uma realidade #3 mais sofisticada, em particular realidades que possam suportar um cepticismo disciplinado. A ciência esforça-se por construir um entendimento universal. (Stake, 2016, p.117)

### 3.2.1 Questão central e implicação da investigadora

Freire (1976) afirma que o investigador é sempre comprometido com o seu tema de investigação: "o que temos de fazer não é propriamente definir o conceito do tema, nem tampouco, tomando o que ele envolve como um *fato dado,* simplesmente descrevê-lo ou explicá-lo mas, pelo contrário, assumir perante ele uma atitude comprometida" (p.96). Particularmente, em Ciências da Educação, o investigador principiante tem uma relação de proximidade e complexa com a temática da investigação, por frequentemente os mestrandos ou os doutorandos terem atividade profissional de docente (Hugon, 2013), como é o nosso caso. Segundo a mesma autora, essa relação de proximidade pode criar obstáculos para uma postura de investigação, pelo facto do investigador ter uma implicação emocional, umas convicções ou ter conhecimentos de senso comum sobre o assunto que pretende estudar. Como escreveu Porcher (2013) " les évidences immédiates, celles de notre perception, celles aussi de notre affectivité, doivent impérativement être "dépassées" pour que notre activité scientifique puisse commencer." (p.74) Daí a importância da explicitação dos pontos que podem deturpar a definição do objeto de estudo e da revisão de literatura que serve para desconstruir os lugares-comuns e as crenças.

Por isso, iniciaremos pela explicitação das razões que levaram a esta investigação. Como referido na introdução, existe efetivamente uma proximidade entre a questão colocada e o nosso percurso formativo e profissional. A minha experiência profissional ou semiprofissional iniciou-se em contextos de intervenção socioeducativa fora do sistema de ensino, enquanto

animadora sociocultural em colónias de férias e centros de atividades extraescolares antes de prosseguir uma formação de *institutrice* e ficar assim habilitada para trabalhar com crianças dos 2 aos 11 anos em jardins de infância e escolas primárias. Após alguns anos de lecionação no 1º ciclo de escolaridade obrigatória nos arredores de Paris, criei, numa pequena vila de Portugal, um anexo da *Alliance Française* na qual dava aulas de francês a alunos voluntários adolescentes e jovens adultos. A nossa missão numa *Alliance Française* passa não só pela divulgação da língua, mas igualmente da cultura francesa e as atividades artísticas e culturais são parte integrante e imprescindível da atividade profissional duma professora da *Alliance*. Anos mais tarde, reintegrei o sistema oficial de ensino, desta vez português e no nível superior, para contribuir na formação de futuros professores, animadores socioculturais e mediadores artísticos e culturais. Essas diversas vivências levaram-nos a levantar a questão das fronteiras: fronteiras entre as diversas formas e contextos de educação, fronteiras entre as diferentes categorias profissionais que cuidam da formação das pessoas. Estaremos perante ruturas, dicotomias ou *continuuns*? Além das fronteiras, preocupam-nos as questões relativas às complementaridades: complementaridade dos diversos profissionais e dispositivos educativos, mas igualmente complementaridade das atividades escolares e não escolares no desenvolvimento das pessoas. Estas questões, muito abrangentes, concretizam-se em contextos diferentes. Estando imersa num contexto no qual as atividades artísticas têm relevância, tanto ao nível da fruição como da criação, resolvemos então focar-nos na articulação entre escolas e agentes culturais e artísticos.

Se, como declara Freire (1976), o investigador " quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passa a ocorrer de forma diferente" (p.137), importa esclarecer que, com esta investigação, sem ter de todo o objetivo de criar um modelo de boas práticas de colaboração entre formas educativas diferentes suscetível de ser reproduzido em qualquer contexto, pretende-se compreender melhor as articulações entre a escola e os agentes culturais e artísticos no intuito de se poder generalizar sinergias positivas noutros contextos.

No entanto, "é preciso um extremo cuidado para não confundir a análise de um problema com a defesa de uma causa" (Nóvoa, 2001, p.25). Não iniciámos este trabalho com a convicção que existe um modelo predefinido de articulação, considerado como acertado, que pretendemos validar pela recolha de dados empíricos. Pretendemos enfrentar o dilema "allier rigueur et pertinence" (Paquay, 2006, p.22) ou seja construir uma metodologia com rigor científica e trazer contributos a partir de e para situações autênticas.

### 3.2.2 Abordagem qualitativa e estudo de caso

A análise de situações autênticas, complexas e inseridas no seu contexto necessita uma abordagem que não negue a riqueza do objeto de estudo. Porque « la recherche qualitative est un champ interdisciplinaire qui préconise une approche multiméthodologique, une perspective naturaliste et une compréhension interprétative de la nature humaine. » (Anadón, 2006, p.15) a nossa abordagem será qualitativa e interpretativa.

A nossa opção por uma abordagem essencialmente qualitativa justifica-se pela complexidade das situações (Vanderberghe, 2006) que pretendemos analisar e porque só

poderemos trazer contributos para a nossa questão de investigação se considerarmos igualmente as interpretações dos atores envolvidos, « le terme action se substitue à celui de comportement : une action comprend le comportement physique plus les significations que lui attribue l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. » (Crahay, 2006, p.36)

No entanto, como sublinhado por Paquay (2006), as abordagens qualitativa e quantitativa são complementares e "la démarche scientifique est dans son essence inductivo-hypothético-déductive" (p.19).

Epistemologicamente, com este trabalho, pretendemos descrever situações complexas, contextualizadas na sua especificidade e singularidade, o nosso olhar será um olhar compreensivo. Como afirma Stake (2016), "os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe." (p.53)

Perante este desígnio, a dificuldade consiste em construir uma metodologia que respeita o objeto de estudo e, simultaneamente, em garantir a cientificidade da investigação (Paquay, 2006) e conciliar uma "ética de cautela" e uma "ética de interpretação" (Stake, 2016, p.28).

Tendo em conta os dois níveis de análise apresentados na problemática, tínhamos de encontrar uma metodologia que possibilitasse estabelecer relações entre os profissionais envolvidos no estudo e a sua organização de intervenção. Pareceu-nos indicado o estudo de caso, visto que:

> L'étude de cas est une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social. (Anadón, 2006, p.22)

No momento desta tomada de decisão relativa à escolha de um método adequado para compreender o problema que se pretende estudar, alguns autores foram referências decisivas, nomeadamente Yin e Stake, dois estudiosos de estudo de caso:

> Embora haja divergências entre eles, parece haver acordo sobre o fato, amplamente aceito pela comunidade acadêmica, de que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (Alves-Mazzotti, 2006)

Yin (2001) explicita em que circunstâncias o estudo de caso será a forma mais adequada de pesquisa:

> - "o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (p.21),
> - os estudos de caso são estratégia apropriada para investigações que tenham como pergunta de pesquisa um "como" ou "por que",
> - "o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes" (p.27).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O mesmo autor dá a seguinte primeira parte de definição de estudo de caso:

> Um estudo de caso é uma investigação empírica que:
> - investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando
> - os limites entre o fenómeno e o seu contexto não estão claramente definido. (p.32).

Acrescenta que:

> A investigação de estudo de caso
> - enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e que, como resultado,
> - baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando de convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado
> - beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (p.32-33)

Sempre segundo Yin (2001), a pesquisa de estudo de caso pode incluir estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos, evidências quantitativas e evidências qualitativas.

Antes de prosseguir a sucinta apresentação do nosso entender da obra de Yin, temos de verificar a pertinência desta estratégia de investigação para a questão que nos ocupa. A interrogação por nós formulada inicia-se com "como". A articulação entre os agentes artísticos e culturais com as escolas é efetivamente um fenómeno contemporâneo que não faz sentido estudar num ambiente laboratorial tendo em conta a dificuldade de definição de limites entre esta articulação e o contexto no qual ela ocorre. A singularidade dos projetos nos quais esta articulação se concretiza é indiscutível e só se poderá descrever com rigor e completude usando fontes diversificadas. A questão que se nos coloca é saber se a investigação beneficiará "do desenvolvimento prévio de proposições teóricas". Para responder à questão é necessário analisar aspetos como o rigor e a validade científica da estratégia nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de generalização dos resultados obtidos.

Importa aqui salientar que Yin se situa num paradigma pós-positivista da investigação que adota uma perspetiva determinista. Stake, outro autor de referência para o estudo de caso, não partilha esta perspetiva, assumindo-se como construtivista.

Stake (2016) distingue os estudos intrínsecos, nos quais o caso é da maior importância, dos estudos instrumentais. Nos últimos, "teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular" (p.19). Nesta situação, pode ser necessário estudar vários casos para elaborar resposta à questão de investigação, o autor denomina este trabalho "estudos de caso coletivos". Para Stake, o investigador não tem de ter proposições teóricas, será a análise aprofundada do caso, com as diversas interpretações, que permitirá a emergência de padrões, de significado.

Como afirma Lahire (2012), para respeitar o objeto de estudo e a sua riqueza e complexidade, « Nous devons donc privilégier les pratiques et leurs modalités sur la mise en équivalence d'indicateurs abstraits. » (p.56).

Privilegiando as práticas e considerando os vários níveis de análise necessários, as técnicas de recolha e tratamento de informação deverão ser diversificadas e adequadas ao objeto de estudo:

> Em termos da teoria da complexidade, não se trata de escolher entre um método ou outro, entre uma ciência ou outra, entre uma abordagem e outra, mas em conjugar as diferentes abordagens disponíveis para uma melhor compreensão dos problemas em estudo. (Gonçalves, 2010, p.44)

A nossa abordagem, embora mista, será essencialmente qualitativa, mas comportará uma dimensão quantitativa para melhor caraterizar o conjunto dos sujeitos observados e inquiridos.

Optámos por realizar um estudo de caso incidindo sobre uma organização de produção e/ou divulgação artística e cultural, implementada em Lisboa, cidade pertencente à Associação Internacional da Cidades Educadoras. Tendo em conta que:

> Ce qui attire à son insu l'attention du chercheur relève alors de l'intuition, d'un savoir tacite, d'un impensé qui ne cesse cependant d'agir souterrainement pour orienter sa démarche vers le point nodal à partir duquel le cas va se construire. (Montandon & Schelle, 2013, p.231-232),

teremos de explicitar a escolha do caso considerado para o estudo.

### 3.2.3 Escolha do caso

Após a definição da nossa pergunta de investigação - Como se articulam as práticas dos agentes/as organizações de produção e divulgação artísticas e culturais com as das escolas do ensino básico? – procedemos seguindo as recomendações de Stake (2016). Questionámo-nos se conhecíamos uma organização de produção e divulgação artística e cultural que desenvolvesse atividades em articulação com escolas básicas acessível para a nossa investigação. Foi possível rapidamente obter uma lista relativamente extensa de possibilidades. Perante este primeiro levantamento, teria sido fácil cair na tentação de multiplicar os casos em estudo para tentar alcançar a representatividade, no entanto, não podemos perder de vista a opção pela abordagem qualitativa, nem ter a veleidade de alcançar a representatividade com um número reduzido de casos. O estudo de caso, como lembra Stake (2016), "não é uma investigação por amostragem" (p.20). Além deste aspeto epistemológico, temos de ter em conta a exequibilidade. Embora possa ser necessário num estudo de caso instrumental incidir sobre vários casos para trazer resposta à questão de investigação (Stake, 2016), o que constituiu a nossa primeira opção metodológica, o estudo de caso único, com o tempo e os recursos dos quais dispomos poderá apresentar mais profundidade e permitir procurar e analisar mais relações entre os diversos elementos recolhidos. Era importante o caso escolhido ser um aparente caso de sucesso, com duração de implementação do projeto de vários anos e com crescimento no número de crianças e técnicos envolvidos.

Um dos critérios de seleção do caso foi a localização da escola de implementação do projeto que fixámos em Lisboa, sendo uma cidade grande e pertencente à Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Fundamental para a nossa questão de investigação é a diversidade e complementaridade dos profissionais envolvidos, por isso, o caso escolhido tem intervenção de professores e de artistas com formação e práticas profissionais de criação autoral de reconhecido mérito ao nível nacional e internacional.

A linguagem artística desenvolvida pelos artistas profissionais envolvidos não foi critério para seleção do caso e, antes de fixarmos o caso em estudo, fizemos aproximação a diversas associações que desenvolvem a sua atividade no âmbito do teatro, da dança e do cinema.

Os aspetos pragmáticos referidos por Stake (2016, p.20) de "fácil acesso", com horários de atividades coincidentes com a nossa disponibilidade, com pessoas que "acolham a nossa investigação" e com informação já publicada foram determinantes para a escolha definitiva do caso.

O nível de ensino das escolas envolvidas é o primeiro ciclo do Ensino Básico em Portugal, mas não constituiu um critério de seleção do caso. O projeto abrange escolas pertencentes a um agrupamento público e uma escola de uma associação do terceiro setor.

Depois de escolhido o contexto de investigação, torna-se importante fazer o recorte do objeto de estudo que não é dado, mas produto de um construto por parte da investigadora. Relembrando a questão central da investigação, será importante delimitar as situações efetivas de articulação entre escola e agentes culturais e artísticos. Enfrentaremos alguma artificialidade na delimitação já que, no seio das escolas, as atividades desenvolvidas em articulação com os agentes artísticos e culturais têm prolongamento e que os agentes culturais e artistas podem prosseguir os seus processos criativos a partir de trabalhos realizados nas turmas. Foi necessário tomar decisões que conciliaram o rigor na obtenção das informações e a exequibilidade tanto da recolha como do tratamento dos dados recolhidos. Como veremos no seguimento deste texto, as articulações entre parceiros, entre destinatários de atividades, formam uma rede em constante ramificação noutras direções planeadas ou emergentes. Por isso, foi necessário operar recortes que poderiam certamente ter sido outros, mas que consideramos pertinentes e operacionalizáveis. Foi fixado um ano letivo, 2018-19, o enfoque incidiu sobre as atividades planeadas e desenvolvidas em articulação entre as escolas e o CFA, os textos orientadores que lhes dão suporte, os profissionais que as implementam e algumas das crianças que as experienciam, numa turma e no grupo artístico que emergiu dessas vivências. Não temos pretensão de representatividade do caso estudado, sendo o horizonte de totalização (Verhoeven, 2006) aberto e com ancoragem pragmática.

### 3.2.4 Recolha e tratamento da informação

No planeamento dos procedimentos para recolha de dados, foi preocupação diversificar as fontes de informação. Efetivamente: "Ouvir e relatar as vozes representativas dos diferentes protagonistas e grupos de um contexto, que trazem visões particulares, complementares e/ou divergentes, torna-se assim importante para a garantia da autenticidade da investigação."(Alves & Azevedo, 2010, p.23)

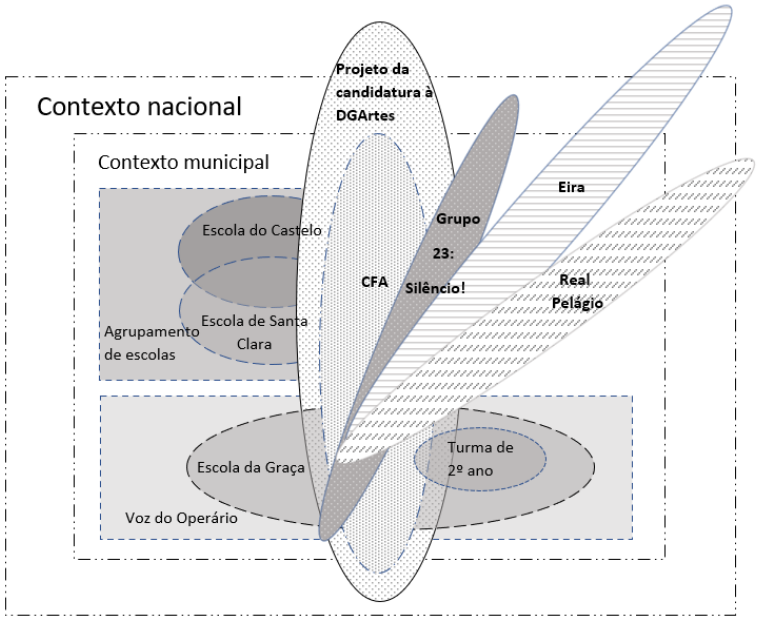
Tratando-se de uma investigação com finalidades interpretativas, os dados recolhidos ganharão qualidade se privilegiarmos uma triangulação alargada:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> l'exploration privilégiera la triangulation élargie qui consiste, non pas à confronter des données, mais à enrichir des données obtenues par un instrument favorisant certaines expressions par celles obtenues par un autre instrument stimulant d'autres facettes du discours et à enrichir l'apport d'un informateur par le point de vue d'une autre source d'information. La triangulation élargie ne vise pas, comme la triangulation restreinte, à vérifier la vraisemblance du témoignage. Elle vise à augmenter la pertinence du témoignage par la prise en compte de la complexité du terrain et des perspectives complémentaires qui peuvent s'y exprimer ; par exemple, en ajoutant aux informateurs centraux des informateurs périphériques, des cas atypiques aux cas exceptionnels, des marginaux qui tiennent des discours apparemment confus et chaotiques, aux discours structurés et convaincants des élites. (Van der Maren, 2006, p.72).

Estamos em presença de vários sistemas complexos que interagem entre si, mas que também são abertos e por isso, fora do caso que nos interessa, interagem com outros sistemas no contexto municipal, nacional e internacional. (Cf. Ilustração 6)

**Ilustração 6: Esquematização das organizações envolvidas no caso em estudo**




Elaboração própria

Nota: A esquematização do enrede de parcerias não é fácil, mas tentamos uma representação gráfica na qual os elementos com padrões são organizações culturais e artísticas e os de preenchimento na escala de cinza são as instituições escolares.

Perante a complexidade da situação em estudo, no intuito de alcançar os dados pertinentes oriundos de várias fontes, foi necessário mobilizar técnicas diversificadas, nomeadamente a observação direta participante e não participante, a entrevista, a análise documental e o inquérito por questionário.

Tentando responder às interrogações do primeiro nível, tanto macro como meso, procedemos à análise documental de textos legais e de estudos encomendados pela tutela a académicos e investigadores. Para compreender cada um dos contextos institucionais, a nossa análise terá por objeto documentos estruturantes dos projetos, elaborados ou utilizados pelos

vários intervenientes: instituição artística e cultural, agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

Para a instituição ou organização artística e cultural, estamos a referir os estatutos da instituição em estudo, os documentos de candidaturas elaborados para obter financiamentos necessários à implementação dos projetos, os planos de atividades e os relatórios de atividades apresentados no período de funcionamento do projeto. No agrupamento de escolas público ou na escola privada, recolheremos dados através da análise documental dos projetos educativos. Poderão, igualmente, ser considerados outros documentos publicados pelos próprios intervenientes ou pela comunicação social sobre os projetos desenvolvidos. Neste nível, para entender quais as políticas, tanto culturais como educativas, que dão sustentabilidade aos projetos serão considerados os textos orientadores internacionais, europeus e nacionais mencionados nos documentos dos agentes locais e os documentos que definem as orientações em matéria de política cultural ao nível municipal.

Num segundo nível, a fim de obter elementos para dar respostas às interrogações, para conhecer os intervenientes nas instituições artísticas e culturais e nas escolas e as representações que os mesmos têm sobre cultura, educação, a missão e as finalidades da instituição na qual trabalham e com a qual desenvolvem parceria, o seu papel, o papel dos outros profissionais envolvidos, as crianças, os alunos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo 1, Guião de entrevista1) aos/às professores(as) das escolas nas quais o projeto está implementado e a outros profissionais envolvidos. Consideramos a entrevista como técnica privilegiada por permitir recolher informação junto de pessoas que "ne sont pas de simples agents porteurs du social, mais également des producteurs du social" (Baluteau, 2013, p.126). Para alcançar os objetivos que visam compreender "comment les "ressorts internes" se combinent aux "ressorts externes" (p.130), sempre segundo o mesmo autor, esta entrevista compreensiva deverá ser conduzida como uma conversa implicada, improvisada e adaptada.

Os dois níveis de análise - quadro institucional e profissionais envolvidos- não têm significado para a compreensão da articulação entre organizações artísticas e culturais e escolas se não for tido em conta a sua concretização através das atividades efetivamente implementadas.

Compreender as ações implementadas pelos agentes culturais e artísticos locais e as escolas necessitará do recurso a outras técnicas de recolha de dados para complementar os recolhidos por entrevista. Algumas das atividades dirigidas a crianças, propostas pelos agentes culturais e artísticos locais e outras dinamizadas no contexto de sala de aula serão objeto de observação direta assim como algumas sessões dirigidas aos docentes e profissionais do CFA (cf. Anexo 2 Grelha de observação).

O objetivo da observação direta será uma imersão no contexto a fim de facilitar a leitura e a compreensão dos dados recolhidos por outras técnicas. Serão, igualmente, questionados os adultos que dinamizam essas atividades para chegar a uma caraterização não só das práticas efetivas, mas igualmente das intencionalidades que presidem às intervenções junto das crianças.

Numa perspetiva mais exploratória, e no intuito de entender a pertinência das "narrativas partilhadas" criadas pelos docentes e agentes das organizações artísticas e culturais, serão aplicados questionários (cf. Anexo 3 Questionário). Os dados que se pretendem obter com a aplicação do questionário junto dos alunos são dados de caraterização sociocultural da família,

sobre os hábitos de participação em atividades artísticas e culturais, os resultados escolares, a motivação para frequentar as atividades promovidas pela instituição de produção e/ou divulgação artística e cultural local, os aspetos positivos e negativos decorrentes da participação nas atividades promovidas pela instituição de produção e/ou divulgação artística e cultural local. Um dos objetivos principais da aplicação do questionário será perceber se os alunos que participam no projeto constituem um grupo homogéneo relativamente às dimensões inquiridas (nível sociocultural dos pais, sucesso escolar, hábitos de consumo cultural) e de que forma o papel da escola se revela importante no acesso a manifestações culturais legitimadas e eruditas. A forma de aplicação do questionário deverá ser flexível para poder ser adaptada à idade dos respondentes. Às crianças de uma turma de 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, a aplicação poderá ser indireta e as perguntas poderão ser reformuladas para garantir o seu bom entendimento. No caso de crianças leitoras, a aplicação será direta mas coletiva, a inquiridora presente esclarecerá as dúvidas que poderão surgir. Contamos com a colaboração da professora titular da turma para a aplicação.

Para entender melhor as vivências das crianças e jovens que participam no projeto será realizado um grupo focal (Cf. Anexo 4 Guião de grupo focal) com alguns elementos do Grupo 23: Silêncio! intérpretes do espetáculo A Laura quer! estreado em 2019 e apresentado no Teatro Nacional dona Maria II.

Os procedimentos realizados estão sintetizados na Tabela 3.

**Tabela 3: Síntese dos procedimentos realizados para a recolha de informação**

| Técnica de recolha | Interlocutores/fontes | datas |
|---|---|---|
| Observação direta participante | Docentes e intervenientes exteriores envolvidos no projeto numa sessão dinamizada pela diretora artística | Setembro 2018 |
| Observação direta participante | Turma de 2º ano da escola Voz do Operário* numa sessão dinamizada por um artista do CFA | Novembro 2018 |
| Observação direta não participante | Turma de 2º ano da escola Voz do operário* numa sessão dinamizada por um artista do CFA | Março 2019 |
| Observação direta participante | Docentes e formadores do CFA envolvidos no projeto numa sessão dinamizada pela coordenadora | Março 2019 |
| Observação direta não participante | Turma de 3º ano da escola Voz do operário* numa sessão na sala de aula | Dezembro de 2019 |
| Entrevista | 4 docentes do agrupamento público envolvidos no projeto<br>4 docentes da Voz do Operário envolvidos no projeto<br>6 formadores do CFA | Entre novembro de 2018 e julho de 2019 |
| Análise documental | Decreto-lei 225/2006<br>Plano Nacional das Artes<br>Ensino Básico- 1º ciclo: Organização Curricular e Programas (Departamento da Educação Básica, 2004)<br>Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2018)<br>(Ministério da Educação, Despacho n.o 12 591/2006<br>Despacho n.º 9265-B/2013<br>Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017<br>Despacho n.º 8499/2018 da Assembleia Municipal de Lisboa<br>Grandes Opções do plano para cidade de Lisboa 2018/2021<br>Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa Projeto Educativo 2016-2019 da Voz do Operário<br>Projeto Educativo- Agrupamento de Escolas Gil Vicente 2018-2021<br>Candidaturas à DGArtes:<br>ARTE, EDUCAÇÃO E CRÍTICA NA SOCIEDADE | A partir de setembro 2018 |
| Inquérito por questionário | Turma de 2º ano da escola Voz do operário* | Junho 2019 |
| Grupo de discussão | Crianças e jovens do Grupo 23: silêncio! | Outubro 2019 |

Fonte: elaboração própria

*sempre com o mesmo grupo de 22 crianças

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos à luz da revisão da literatura realizada nos capítulos um e dois. Após a sua construção, foi solicitada a revisão destes documentos a quatro peritos de áreas científicas diversificadas que atravessam a educação, mas com linhas de investigação de pendor mais pedagógico, mais socioeducativo ou ainda teatral. Os contributos foram integrados nas propostas com vista à sua melhoria.

Para a aplicação dos instrumentos de inquirição, foram respeitados os procedimentos que garantem o respeito pela privacidade e o consentimento informado dos inquiridos. Tratando-se de um trabalho a desenvolver nos espaços escolares, solicitou-se a autorização de inquérito nas escolas, no site de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção Geral de Ensino, com registo dos objetivos e da metodologia do estudo. Após concedida esta autorização, antes da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, foi solicitado o consentimento informado dos próprios ou dos pais no caso dos menores

Depois de uma recolha de informação algo abundante, oriunda de fontes diversificadas, teremos de fazer opções quanto ao seu tratamento:

> Duas formas estratégicas de os investigadores chegarem a novos significados sobre os casos podem ser através da interpretação direta da circunstância individual e através da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe. O estudo de caso depende destes dois métodos. Mesmo no estudo de caso intrínseco, o investigador ordena a ação em sequência, categoriza as propriedades e faz contagens numa agregação algo intuitiva. Mesmo com o estudo de caso instrumental, algumas características importantes só aparecem uma vez… (Stake, 2016, p.89).

Os dados recolhidos através das entrevistas e dos documentos serão objeto de uma análise de conteúdos realizada com a definição de categorias de forma indutiva. No entanto, os quadros teóricos apresentados no início deste trabalho serão mobilizados para uma leitura informada dos dados recolhidos. Concordamos com Crahay (2006): "C'est la dialectique des mouvements inductif et déductif qui constitue le substrat fonctionnel des progrès de connaissance.» (p.42). Como Verhoeven (2006), consideramos que, a partir de uma investigação semi-indutiva, baseada numa lógica de construção intersubjetiva e pragmática do conhecimento, uma generalização é possível, não por representatividade estatística, mas por uma generalização analítica.

Procurando, em parte, dar contributo de resposta aos próprios profissionais do setor cultural que manifestam a sua necessidade de maior interpenetração entre os setores cultural e educativo, e reconhecem papéis diferenciados à escola e ao setor cultural e artístico (Fortuna, 2014), valorizamos a própria voz dos atores envolvidos, construtores do seu mundo social, mas estamos ciente da infinitude do processo de recolha e de análise da informação, aceitando a abertura do horizonte de totalização (Verhoeven, 2006) como parte integrante do processo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# PARTE 2: O CASO EM ESTUDO, CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE

Como já referimos, embora o caso esteja situado em Lisboa, é impossível construir uma compreensão sem contextualizar ao nível nacional, já que é a este nível que são construídas as políticas educativas e da cultura. Importa igualmente, ter uma ideia da procura cultural no país.

Retomando o questionamento enunciado aquando da definição da problemática, apresentaremos os resultados iniciando pelo nível meso das políticas municipais.

- Qual o papel do quadro definido pelo poder local nesta articulação? De que forma a pertença do município à associação das cidades educadoras pode revelar-se importante? Quais são as políticas educativas e culturais definidas? Que programas ou projetos são implementados pelo poder local nas escolas?
- Quais são os objetivos definidos pelo poder local para a intervenção dos agentes culturais e artísticos? São de natureza artística ou social?

O caso estudado estando localizado no município de Lisboa, focar-nos-emos nesta cidade e nas suas políticas educativas e culturais, no capítulo cinco.

Tentando focar progressivamente sobre a singularidade dos sujeitos pensados como construtores do seu mundo social, abordamos a análise do projeto em si, articulando os diferentes níveis da estrutura e da ação, do formal e do informal, do instituinte e do instituído. Tendo em conta a complexidade do caso e a multiplicidade das inter-relações entre os atores e as estruturas nas quais desenvolvem a sua ação, temos consciência de que os recortes que foram feitos são artificiais, embora necessários para a clareza da apresentação dos resultados.

Nesse terceiro capítulo desta parte, tratamos do projeto em si, iniciando pela apresentação dos diversos parceiros e do complexo enrede de parcerias que se foi tecendo entre eles. Como na fotografia, em cada momento de zoom, uma parte da imagem anterior sai do campo, no passo seguinte, para complementar a visão de conjunto, apresenta-se um dos grupos de crianças envolvidas no projeto, no que às suas práticas artísticas e culturais diz respeito. Após a apresentação das organizações que se articulam entre elas para originar a implementação de umas práticas e dos destinatários desta prática, olha-se para os documentos orientadores dos estabelecimentos escolares e para a candidatura apresentada na DGArtes que permitiu obter financiamento para o ano letivo das nossas observações. Finaliza-se o capítulo seis, com a genealogia e a descrição do dispositivo.

Na apresentação dos profissionais, consideramos o seu percurso e sobretudo, o seu olhar sobre diferentes elementos-chave, como a formação da equipa, os documentos orientadores, o seu papel, a sua forma de gerir o currículo e sobre conceitos essenciais nesse projeto a saber: educação, cultura e arte. Procuramos identificar alterações produzidas pela implementação deste dispositivo nas práticas dos artistas e dos docentes e igualmente na própria forma de educação na escola. De forma mais sucinta, tentamos compreender os olhares de outros atores:

as crianças e jovens. Finalmente, abordamos o lugar dos pais no projeto e a forma como os outros atores perspetivam esses encarregados de educação.

A apresentação dos elementos recolhidos será não só sucessiva, mas igualmente cumulativa, já que será feita contrapondo com a memória dos elementos anteriormente apresentados. Por exemplo quando tratamos do olhar dos profissionais sobre os documentos orientadores, cruzaremos esta sua perspetiva com o que os próprios documentos contêm, tentando uma triangulação alargada e enriquecedora (Van der Maren, 2006).

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## CAPÍTULO 4: NO CONTEXTO NACIONAL PORTUGUÊS

Neste trabalho, é dado particular ênfase às sinergias criadas pela escola, na escola e entre a escola e outros agentes implantados no território, no entanto o meso e o microssistema não podem ser entendidos sem incluir as suas relações com o macrossistema.

Nesse sentido, nesta parte, procederemos a uma contextualização da realidade que se pretende estudar, focando-nos em Portugal, no que diz respeito à procura cultural, às políticas públicas desenvolvidas no setor cultural e educativo.

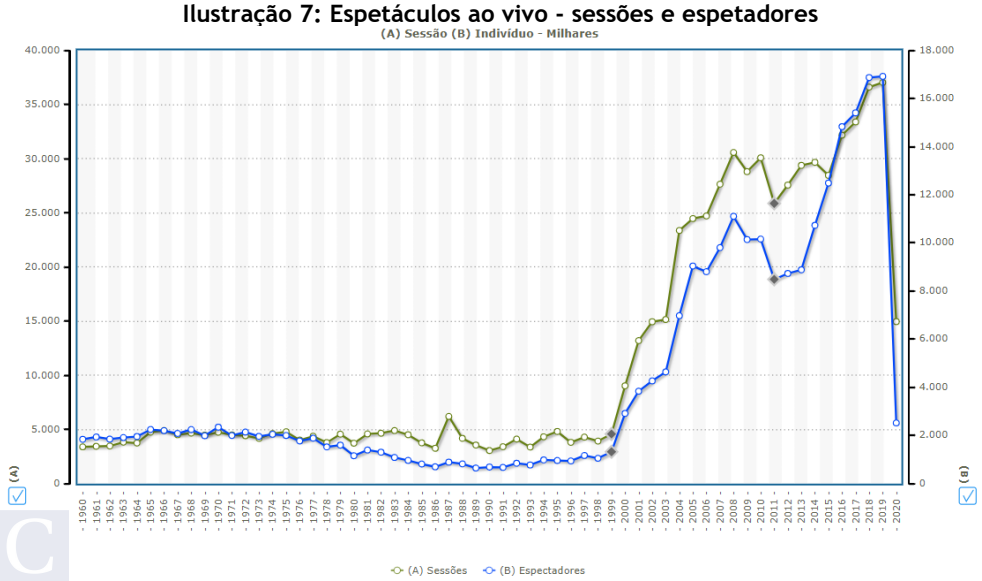
No final desta segunda parte, tentaremos analisar as orientações governamentais para a inclusão das artes e da formação dos públicos nas atividades curriculares e extracurriculares.

### 4.1 Procura cultural

Uma primeira imagem do que é a procura cultural pode ser obtida com estatísticas indicando a variação dos números de entradas em espetáculos ou compras de bens culturais realizadas. Em Portugal, podemos citar a título de exemplo a variação do número de espetadores anuais de espetáculos ao vivo.

Como é fácil constatar (cf.Ilustração 7), a partir do início do milénio, o aumento é fulgurante, tanto no número de sessões apresentadas como de espetadores. Mais recentemente, podemos explicar a quebra com a crise económica, mas com uma retoma bem acentuada e ultimamente uma queda provocada pelas medidas sanitárias devidas à pandemia. É de salientar que o número de espetadores aumentou mais ainda de que o número de espetáculos apresentados. As receitas de bilheteira sofreram uma evolução paralela. No entanto, esse aumento não deve esconder a baixa média de frequência anual de espetáculo por pessoa, de facto, o número anual de espetadores em 2014 corresponde aproximadamente ao número de habitantes em Portugal.

**Ilustração 7: Espetáculos ao vivo - sessões e espetadores**




Nota: Fontes/Entidades INE, PORDATA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Consultando os dados relativos aos museus e às bibliotecas disponíveis na PORDATA, podemos verificar que a evolução é igualmente muito positiva tanto quanto ao número de utilizadores que de equipamentos. No entanto, o número total de entradas de cidadãos portugueses, em museus, no ano 2014 corresponde a cerca de 70% do número de habitantes. Podemos interrogar-nos acerca da equidade da distribuição destas práticas culturais entre os Portugueses.

Num estudo já antigo, Neves (2001) informa que 7 em 10 Portugueses não frequentam nenhum espetáculo ao vivo, sendo que a preferência dos que assistem a espetáculos vai para os concertos de música popular ou contemporânea. Maioritariamente, a assistência a um espetáculo ao vivo é uma prática ocasional (1 ou 2 vezes ao ano), mas alguns Portugueses são frequentadores mais assíduos (cf. Ilustração 8).

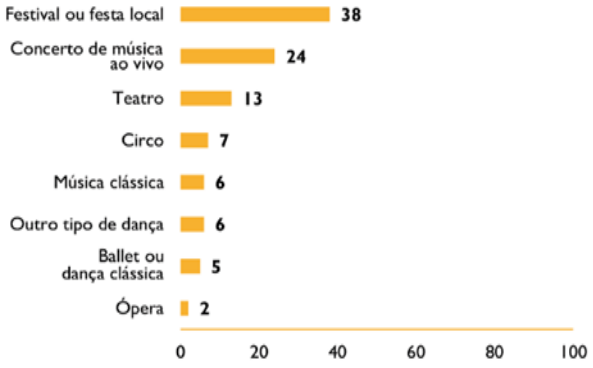
Olhando outro gráfico (Cf. Ilustração 9), resultado de um estudo publicado em 2022, constatamos que a preferência das pessoas que frequentam espetáculos ao vivo, após os festivais, mantém-se na música que não é clássica.

Ilustração 8: Intensidade da ida a espetáculos ao vivo

| Espectáculo | Intensidade | % |
|---|---|---|
| Concertos de música popular/contemporânea | 1 a 2 vezes | 40,0 |
| | Mais de 3 vezes | 60,0 |
| Teatro | 1 a 2 vezes | 69,6 |
| | Mais de 3 vezes | 30,4 |
| Dança | 1 a 2 vezes | 72,1 |
| | Mais de 3 vezes | 27,9 |
| Concertos de música clássica/erudita | 1 a 2 vezes | 53,4 |
| | Mais de 3 vezes | 46,6 |

Fonte: Neves, 2001, p. 1

Ilustração 9: Pessoas que assistiram a espetáculos e concertos ao vivo nos 12 meses anteriores ao início da pandemia (%)




Fonte: (Pais et al., 2022, p. 35)

Fica também confirmado que algumas manifestações artísticas são frequentadas por uma parte muito reduzida da população (2% foram ver ópera), como afirmam os autores: "A distinção cultural ocorre, sobretudo, no acesso a espetáculos eruditos, francamente preferidos por inquiridos com rendimentos elevados, grandes empresários, profissionais liberais, profissionais socioculturais e gestores." (Pais, Magalhães, & Antunes, 2022, p.9)

Podemos concluir a raridade relativa das práticas culturais realizadas pelos Portugueses no exterior do seu domicílio.

Além das estatísticas, temos testemunhos que vão no mesmo sentido de uma fraca procura cultural apesar de um aumento muito significativo da oferta. Vejamos o que escreve Palhares (2018) acerca da sua experiência em quatro instituições de ensino superior em Portugal:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Nos últimos quarenta anos houve um crescimento exponencial da oferta cultural ao nível das Artes Visuais, tanto ao nível da programação como ao nível da criação de equipamentos, alguns deles verdadeiramente notáveis pela sua ação

> junto das comunidades. No entanto, a esmagadora maioria dos estudantes não os frequentam e, em muitos casos, nem sabem da existência de alguns centros de artes de grande envergadura no espaço público. (p.159)

Se olharmos para as despesas das famílias para bens de lazer, recreação e cultura (cf. Tabela 4), podemos constatar uma diminuição relativa constante, entre 2005 e 2014. Entre 2014 e 2019, as alterações são ligeiras. Desde 2005, os Portugueses dedicaram uma parte menor do seu orçamente familiar para o seu consumo de produtos de lazer e cultura.

**Tabela 4: Despesas de consumo das famílias por bens e serviços de lazer, recreação e cultura**

| Ano | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2014 | 2015 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | 27.417,2 | 30.085,1 | 29.325,3 | 29.479,9 | 28.527,2 | 29.052,0 | 29.963,1 | 32.668,2 | 33.884,4 | 35.343,3 |
| Lazer, recreação e cultura | 1.994,1 | 2.042,0 | 1.955,3 | 1.829,0 | 1.661,2 | 1.662,8 | 1.759,3 | 1.840,7 | 1.910,1 | 2.019,5 |
| Percentagem | 7,2 | 6,7 | 6,7 | 6,2 | 5,8 | 5,7 | 5,9 | 5,6 | 5,6 | 5,7 |

Fonte: adaptado de Pordata, obtido em https://www.pordata.pt

Essa reduzida procura cultural em Portugal, está evidenciada quando comparámos com outros países europeus. No relatório do Eurobarómetro (European Commission, 2013), as práticas culturais, em função da sua frequência, são classificadas de "muito elevadas", "elevadas", "médias" ou "baixas". Constata-se que o Portugal é o segundo país (depois da Grécia) com a maior percentagem de população com prática cultural baixa e faz parte dos quatro países com só 1 porcento de procura cultural muito elevada. Quando inquiridos acerca das razões pelas quais as práticas culturais não são mais elevadas, as respostas mais frequentes e com frequência relativa no espaço europeu elevada é a falta de interesse.

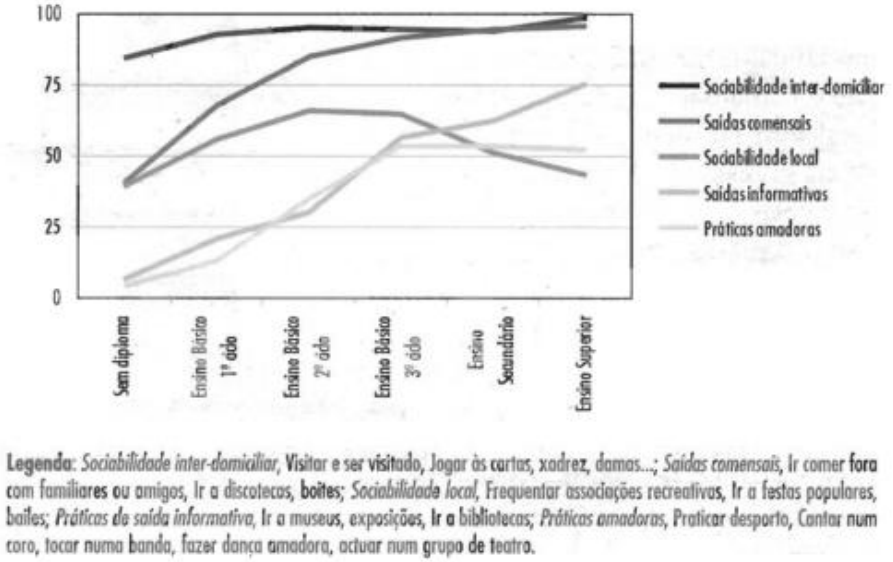
Os dados assim recolhidos não permitem pronunciar-nos acerca da equidade do consumo cultural. Por exemplo, em França, Ravet (2015) evidenciam um grande aumento de número de entradas nos museus franceses, mas uma estabilidade da composição, em termos sociais, do público. Pode existir um efeito de cumulatividade explicativo do aumento verificado e o público das manifestações culturais continuar muito circunscrito a um grupo social. Aumento de consumo não é sinónimo nem de democratização da cultura nem de democracia cultural.

Será necessário recorrer a estudos baseados em inquéritos às práticas culturais ou estudos de públicos para perceber se o aumento de consumos culturais traduz alargamento do público com criação de novos públicos ou se a fidelização dos públicos acontece em grupos específicos.

Em Portugal, como noutros países europeus e nos Estados-Unidos (Moeschler, 2013; Tobelem, 2013), o nível de escolarização é um fator muito relevante para as atividades de lazer escolhidas. Na Ilustração 10, podemos constatar que as saídas informativas e as práticas amadoras são significativamente mais elevadas para a população com formação de 3º ciclo, secundário ou superior. Mas, convém salientar que, qualquer que seja a modalidade de lazer considerada, a sua frequência é mais baixa para a população com escolaridade de 1º ciclo. Esta relação direta entre nível de escolaridade e prática cultural é igualmente evidenciada no estudo de Neves (2001) que mostra que a frequência de espetáculos ao vivo aumenta com o grau de estudos. Qualquer que seja o nível de escolarização, o tipo de espetáculo com maior frequência é o concerto de música popular, mas o teatro, a dança e os concertos de música clássica ou

erudita são quase ausentes das práticas das pessoas que não têm o 3º ciclo de escolaridade. Existe uma relação entre a frequência de espetáculos ao vivo e o rendimento mensal líquido do agregado familiar e a atividade profissional, mas sabemos que estas duas últimas variáveis são fortemente dependentes do nível de escolarização.

**Ilustração 10: Modalidades de lazer segundo o nível de escolaridade em percentagem**




**Legenda**: *Sociabilidade inter-domiciliar*, Visitar e ser visitado, Jogar às cartas, xadrez, damas...; *Saídas comensais*, Ir comer fora com familiares ou amigos, Ir a discotecas, boites; *Sociabilidade local*, Frequentar associações recreativas, Ir a festas populares, bailes; *Práticas de saída informativa*, Ir a museus, exposições, Ir a bibliotecas; *Práticas amadoras*, Praticar desporto, Cantar num coro, tocar numa banda, fazer dança amadora, actuar num grupo de teatro.

Fonte: Gomes, 2011, p.4

Nos resultados do inquérito realizado em 2020 (Borges, 2022), podemos constatar que, independentemente dos rendimentos e do status socioprofissionais, os concertos de música e os festivais são os espetáculos preferidos e mais frequentados e a ópera é o menos frequentado (Cf. Ilustração 11).

**Ilustração 11: Pessoas que assistiram a espetáculos e concertos nos 12 meses anteriores ao início da pandemia, por rendimento e classe profissional (%)**

| | Ballet ou Dança Clássica | Outra Dança | Ópera | Música Clássica | Teatro | Circo | Concerto de Música | Festival ou a Festa Local |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Rendimento** | | | | | | | | |
| Até 500 euros | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 20 |
| Mais de 500 a 800 euros | 3 | 2 | 1 | 3 | 8 | 5 | 15 | 32 |
| Mais de 800 a 1500 euros | 2 | 3 | 2 | 5 | 9 | 7 | 17 | 31 |
| Mais de 1500 a 1800 euros | 3 | 8 | 4 | 7 | 15 | 13 | 26 | 38 |
| Mais de 1800 a 2700 euros | 6 | 10 | 3 | 6 | 11 | 8 | 48 | 53 |
| Mais de 2700 euros | 21 | 22 | 18 | 29 | 40 | 21 | 47 | 42 |
| ***Status* socioprofissional** | | | | | | | | |
| Grandes empresários e profissionais liberais | 10 | 9 | 5 | 14 | 37 | 13 | 55 | 28 |
| Pequenos empresários e comerciantes | 8 | 8 | 1 | 6 | 12 | 9 | 27 | 39 |
| Técnicos e especialistas | 10 | 1 | 7 | 8 | 28 | 12 | 42 | 46 |
| Operários | 1 | 3 | 0 | 2 | 4 | 6 | 12 | 36 |
| Gestores | 9 | 10 | 3 | 18 | 28 | 8 | 41 | 45 |
| Empregados de escritório | 4 | 7 | 1 | 4 | 14 | 9 | 27 | 39 |
| Profissionais socioculturais | 16 | 13 | 9 | 17 | 33 | 8 | 48 | 47 |
| Trabalhadores dos serviços | 2 | 2 | 1 | 3 | 8 | 6 | 16 | 31 |

Escala 0% 55%

Fonte: Borges, 2022, p. 36

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No entanto, existem diferenças muito significativas na frequência de espetáculos ditos eruditos como ópera, ballet e música clássica entre a frequência das pessoas com rendimentos inferiores a 500 euros e as com rendimentos superiores a 2700 euros. Alguns status socioprofissionais ficam excluídos ou quase excluídos de certos espetáculos ao vivo considerados eruditos: os operários e os trabalhadores dos serviços. Os profissionais socioculturais têm em todas as categorias de espetáculo, menos o circo, uma frequência tendencialmente mais elevada de que as outras.

Os dados de 2013 mostram também grandes variações das práticas culturais em função da idade e do nível de escolaridade, em Portugal. Comparando com os restantes países da Europa, Portugal tem o índice de prática cultural mais baixo e o mais correlato com o nível de escolaridade e com a idade (cf. Tabela 5)

**Tabela 5: Correlação entre índice e idade e escolaridade (r de Pearson)**

| País | Índice de prática cultural (média) | Idade | Escolaridade |
|---|---|---|---|
| Suécia | 12,8 | 0,004 | 0,246** |
| Dinamarca | 11,1 | -0,005 | 0,261** |
| Holanda | 10,7 | 0,008 | 0,297** |
| Estónia | 9,6 | -0,198 | 0,423** |
| Reino Unido | 9,3 | -0,151** | 0,333** |
| Luxemburgo | 9,0 | -0,039 | 0,386 |
| Finlândia | 9,0 | -0,106 | 0,362** |
| Letónia | 8,8 | -0,164 | 0,276* |
| França | 8,8 | -0,046* | 0,416** |
| Irlanda | 8,2 | -0,102 | 0,296** |
| Eslovénia | 8,2 | -0,260** | 0,435** |
| Lituânia | 8,1 | -0,243** | 0,397** |
| Alemanha | 8,1 | -0,106** | 0,489** |
| Bélgica | 7,7 | -0,292** | 0,456** |
| Áustria | 7,4 | -0,085 | 0,453** |
| República Checa | 7,4 | -0,151** | 0,223** |
| Malta | 7,1 | -0,282 | 0,467* |
| Espanha | 7,0 | -0,298** | 0,471** |
| Eslováquia | 6,7 | -0,257** | 0,364** |
| Itália | 5,6 | -0,338** | 0,429** |
| Bulgária | 5,5 | -0,280** | 0,408** |
| Polónia | 5,4 | -0,296** | 0,395** |
| Hungria | 4,8 | -0,176** | 0,472** |
| Chipre | 4,5 | -0,191 | 0,310 |
| Roménia | 4,5 | -0,237** | 0,435** |
| Grécia | 4,2 | -0,384** | 0,496** |
| Portugal | 4,0 | -0,381** | 0,525** |
| EU27 | 7,4 | -0,165** | 0,423** |

*** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).*

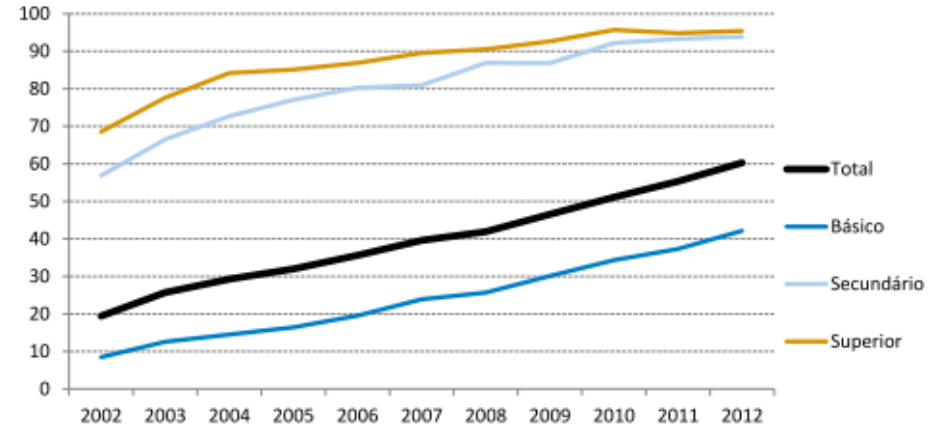
** A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).*

Fonte: Secretário de Estado da Cultura, 2014, p. 138

O nível de escolaridade também influi sobre as práticas culturais realizadas em casa, como podemos constatar na Ilustração 12 que mostra nitidamente o fosso entre a percentagem da população com nível de ensino superior e aquela com nível básico, no uso da Internet.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Ilustração 12: Utilização da Internet por nível de escolaridade**

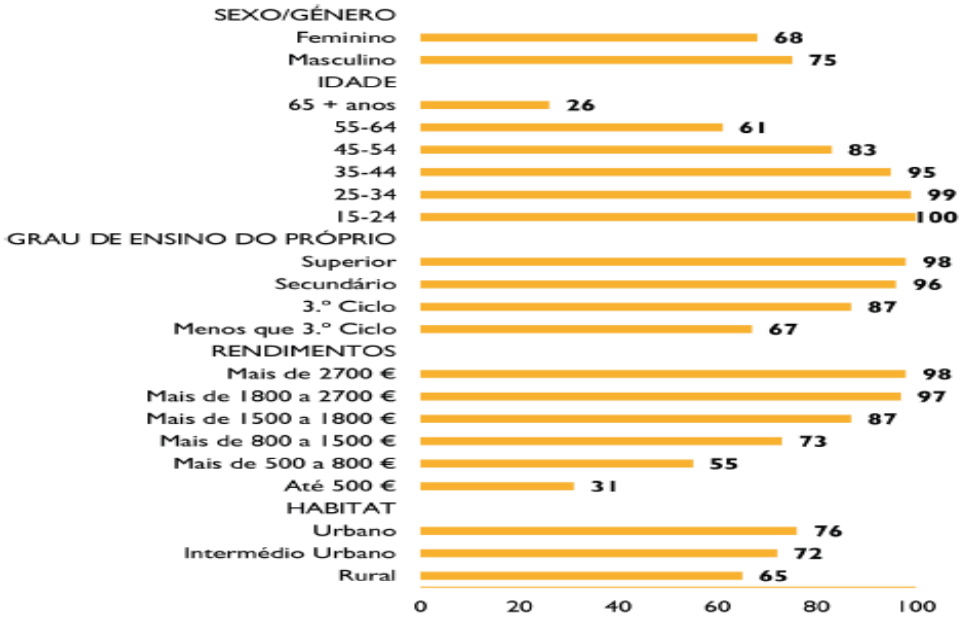



*Fonte: INE, Inquérito à Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação pelas Famílias.*

Fonte: (Secretário de Estado da Cultura, 2014, p.133)

Obviamente o uso das tecnologias de informação e comunicação foi completamente alterado com o período de isolamento vivido durante a pandemia de Covid-19, no entanto, um inquérito realizado em 2020 (Pais et al., 2022) mostra ainda muitas diferenças no uso da internet em função do nível de escolaridade (Cf. Ilustração 13). 33% das pessoas com uma escolaridade inferior ao 3º ciclo não utiliza, contra 2% dos que têm um nível de ensino superior. A diferença é ainda mais acentuada se olharmos os rendimentos. 69% de não utilizadores de Internet entre as pessoas que têm rendimentos inferiores a 500 euros, 2 % para os que usufruem de um rendimento superior a 2700 euros. Mas o fator mais diferenciador é a idade, 100% de utilizadores para os jovens entre 15 e 24 anos contra 26 % nos maiores de 65 anos.

**Ilustração 13: Características sociográficas de utilizadores da Internet (%)**




Fonte: (Martinho & Lapa, 2022, p.14)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No estudo de Gomes (2011), constata-se uma repartição desigual entre as diversas regiões de Portugal, para as modalidades de lazer de saídas informativas, mas também de saídas comensais, com uma importância relativa maior nas zonas urbanas, principalmente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

Num estudo incidindo sobre uma população reduzida e localizada, os estudantes de dois colégios privados de Lisboa, Quaresma (2013) mostra que os alunos pertencentes a famílias de classes socioculturais dominantes, embora partilhando muitas práticas com a totalidade da juventude, distinguem-se pelo seu "ecletismo esclarecido". A sua "distinção" (Bourdieu, 1979) manifesta-se não com fruição exclusiva de produtos culturais legitimados, mas pela posse de bens culturais no lar familiar, o gosto por música jazz, a frequência de teatros e museus em paralelo com a ida ao cinema para ver filmes "comerciais" e o visionamento de séries televisivas, evitando no entanto o "lixo cultural" (Quaresma, 2013).

### 4.2 Políticas públicas de articulação dos setores educativo e cultural

Em Portugal, até 1976, a ação cultural não se encontrava separada do sistema educativo, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação. Desde 1976, a tutela da Secretaria de Estado da Cultura oscila entre Ministério da Educação e Primeiro-Ministro, tendo sido autonomizado em Ministério da Cultura nos IX, XIII Governos Constitucionais e seguintes. Em 2011, no XIX Governo Constitucional, deixou de constar o Ministério da Cultura, sendo substituído por um Secretariado da Cultura sob a tutela do Primeiro-Ministro.

Em Portugal:

> As políticas nacionais para a democratização cultural e, particularmente, as que visam a formação de públicos, têm-se orientado fundamentalmente seguindo três vias: i) o incentivo à criação e requalificação de serviços educativos nos equipamentos culturais; ii) o estímulo ao desenvolvimento de atividades desta natureza junto de agentes culturais e artísticos através de legislação específica; iii) as tentativas de reequacionamento da aprendizagem e do contacto com as artes nas escolas do ensino regular. (Gomes & Lourenço, 2009, p. 14)

Segundo os mesmos autores, podemos categorizar as medidas políticas de democratização da cultura em dois grandes grupos presentes nos programas dos vários governos. O primeiro grupo, inicialmente com mais relevo, com particular enfoque logo após o 25 de abril mas com maior concretização depois da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, visava a democratização da oferta cultural, com a construção e/ou reabilitação de equipamentos culturais em todos os distritos portugueses, o apoio a digressão de espetáculos, o apoio às práticas amadoras e o uso dos médias para divulgação artística e cultural. Essas medidas, na forma de intenção, fizeram parte dos programas dos diversos governos e dos programas eleitorais dos vários partidos. Todos unânimes a considerarem que os equipamentos deveriam ser instalados em rede em todo o território nacional. Essas medidas foram perdendo expressão em favor do segundo grupo que procura a democratização da procura cultural qualificando todos os cidadãos para o acesso à cultura tanto como praticante amador como para fruição e compreensão dos fenómenos artísticos contemporâneos.

USC DE COMPOSTELA

O acesso de todos aos bens culturais é defendido como sendo imprescindível da construção de uma identidade, como fonte de desenvolvimento tanto pessoal para cada cidadão como económico e social das comunidades e territórios. No próprio Decreto-lei 225/2006, 13 de novembro, no 3º. Art., podemos ler que os objetivos do Ministério da Cultura visam:

> - Assegurar o acesso público aos diversos domínios da atividade artística, concorrendo para a promoção da qualidade de vida, da cidadania e da qualificação das populações;
> - Descentralizar e dinamizar a oferta cultural, corrigindo as assimetrias regionais, e promover a atividade artística como instrumento de desenvolvimento económico e de qualificação, inclusão e coesão sociais; (Decreto-lei 225/2006).

Desta intenção política, nasceram, entre outros, os serviços educativos dos museus e teatros com programas formativos dirigidos aos diversos segmentos etários da população, das crianças aos idosos. Os diversos programas que visavam a formação descentralizada de públicos, envolvendo os artistas, as autarquias e as redes existentes (bibliotecas, museus, cineteatros, …), por falta de garantias financeiras, não tiveram a duração de vida inicialmente prevista e as ações, embora concebidas como coordenadas, não tiveram o impacto previsto.

Sendo a escola obrigatória, portanto de frequência universal em Portugal, o Ministério da Educação será uma alavanca capital para a formação dos públicos e um acesso democrático à cultura. Desde o XIII Governo Constitucional, existe uma vontade política explícita de reforçar a articulação entre artistas, escolas e equipamentos culturais (Gomes & Lourenço, 2009, p. 31). A coordenação das políticas da educação e do ministério ou secretariado de estado da cultura tende a: "a) a criação de políticas que visem o desenvolvimento mais amplo e completo dos cidadãos – integrando a educação artística nos currículos do ensino regular; b) aproximar os bens e serviços da cultura dos quotidianos da população" (Gomes & Lourenço, 2009, p. 66) .

Vários grupos de trabalho foram criados para estudar as diversas medidas a serem tomadas para garantir a articulação entre a Educação e a Cultura. As propostas formuladas em 2000 organizavam-se em quatro eixos: "i) a presença das artes na educação básica e no ensino secundário; ii) o ensino artístico especializado; iii) a profissionalização e o mercado de emprego; iv) a formação de públicos" (Gomes & Lourenço, 2009, p. 69). O grupo de trabalho seguinte, coordenado por Jorge Barreto Xavier, apresentou, em 2004, medidas em torno de cinco eixos:

> (i)dimensão cultural do currículo; ii) missão educativa das estruturas culturais; iii) formação de profissionais da educação e da cultura; iv) sistematização e acesso à informação e, v) o incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e destas com estruturas internacionais (Gomes & Lourenço, 2009, p. 70).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para garantir que as estruturas culturais implementem medidas com missão educativa, em 2010, uma Portaria[7] estipula que o financiamento público será atribuído a instituições culturais que pretendem desenvolver "… ações que fomentem a captação e formação de novos públicos e [de] ações dirigidas ao público infanto- juvenil".

O funcionamento em rede e o acesso à informação são eixos de intervenção que tiveram continuidade e concretizaram algumas tentativas de resultados em 2015.

#### 4.2.1 Estratégia Nacional para a Educação e a Cultura

O XIX Governo Constitucional concebeu e desenvolveu a "Estratégia Nacional para a Educação e Cultura (ENEC), programa em articulação entre o Ministério da Educação e Ciência e o Secretário de Estado da Cultura, que pretende implementar um plano de ação a longo prazo, nas áreas da educação, das artes e da cultura" (Direção-Geral da Educação, 2015).

No Portal do Cidadão, na apresentação do Secretariado de Estado da Cultura, podemos ler os objetivos para a Cultura definidos pelo Programa do Governo: "Promover a educação artística e para a cultura em todos os setores da sociedade, em coordenação com entidades públicas e privadas" (Governo de Portugal, 2015).

Uma das concretizações foi a inauguração do Portal das Experiências Culturais, em junho de 2015. O portal foi acessível às escolas e às organizações culturais e devia permitir a partilha de informação entre docentes, agentes culturais e alunos. Deveria oferecer também a possibilidade de registar as experiências de cada um e emitir uma biografia cultural do aluno.

No entanto, as atividades e projetos registados pelas escolas e agrupamentos assim como pelos agentes culturais foram em número diminuto, só durante os anos 2015 e 2016.

#### 4.2.2 Pegada Cultural – Artes e Educação

Outra tentativa de articulação entre o ministério da cultura e as escolas foi o programa "Pegada Cultural – Artes e Educação", desenvolvido entre 2013 e 2016. Gerido pela Direção-Geral das Artes, tendo como parceiro o Arts Council Norway, beneficiou de financiamento de um montante de 1 000 000 euros vindo de Noruega, Islândia e Listenstaine. Este programa visava "facultar experiências artísticas a jovens estudantes e criar sinergias entre entidades artísticas, escolas e agentes locais" (Unidade Nacional de Gestão, n.d.). Os projetos candidatos deviam envolver parcerias entre escolas, artistas portugueses e pelo menos uma entidade artística de um dos países doadores. O programa, que não foi continuado, apoiou 9 projetos, impactou 11 252 estudantes de 75 escolas. Os eventos culturais produzidos no âmbito do programa foram vistos por 23 167 pessoas. Embora desenvolvido ao nível nacional por entidade pública, o programa não permitiu alcançar um público em número muito significativo à escala nacional.

#### 4.2.3 Plano Nacional das Artes

A 29 de fevereiro de 2019, foi publicada em Diário de República, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019 que cria o Plano Nacional das Artes para o horizonte temporal de 2019-2029, justificando-o da seguinte forma:

[7] Portaria n.º 1189-A/2010 de 17 de Novembro (primeira alteração do Regulamento das Modalidades de Apoio às Artes, aprovados pela Portaria n.º 1204-A/2008, de 17 de Outubro), artigo 3, ponto 5.

> Atendendo às orientações e desafios que se expressaram, e tendo em vista a necessidade de organizar, promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em parceria com entidades públicas e privadas, cumpre estabelecer o Plano Nacional das Artes (PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, 2019).

Com a criação deste plano, o governo pretende ampliar e articular a oferta cultural resultante dos planos e programas anteriores:

i) Plano Nacional de Leitura (lançado em 2006, plano interministerial com envolvimento dos ministérios com responsabilidade para a gestão das autarquias locais, da cultura e da ciência, tecnologia e ensino superior e ainda em articulação com a Rede de Bibliotecas Escolares);

ii) Plano Nacional de Cinema (iniciado em 2015, iniciativa conjunta das áreas governativas da cultura e da educação);

iii) Programa de Educação Estética e Artística (em 2010, programa da responsabilidade da Direção Geral da Educação);

iv) Programa Rede de Bibliotecas Escolares (lançado em 1996, por iniciativa conjunto dos ministérios da cultura e da Educação);

v) Rede Portuguesa de Museus (concebida em 2000, é um sistema de adesão voluntária na alçada do Ministério da Cultura).

Os objetivos tais como são apresentados na resolução podem ser divididos em 3 grandes categorias: (i) os que visam principalmente a articulação entre os vários setores económicos (público e privado), as instituições culturais e educativas, e entre os diversos profissionais envolvidos; (ii) os que atendem ao desenvolvimento pessoal do cidadão no que às artes e cultura diz respeito; (iii) os que pretendem alcançar a melhoria dos serviços prestados tanto pela escola como pelas instituições e equipamentos culturais (Cf. Tabela 6).

**Tabela 6: Objetivos definidos para criação do Plano Nacional da Artes**

| | |
|---|---|
| **Articulação entre diferentes atores** | •Viabilizar a colaboração com entidades públicas e privadas;<br>•Reforçar o envolvimento da comunidade educativa nas atividades culturais;<br>•Fomentar a colaboração entre artistas, educadores, professores e alunos, de forma a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, assente numa gestão consolidada do conhecimento e da experiência cultural;<br>•Mobilizar a articulação entre equipamentos e agentes culturais, sociais e profissionais;<br>•Favorecer a territorialização das políticas culturais e educativas, mobilizando os recursos locais como agentes relevantes e integrantes dos processos de ensino e aprendizagem. |
| **Aproximação dos cidadãos às artes e à diversidade cultural** | •Estimular a aproximação dos cidadãos às artes e proporcionar, de forma continuada, a diversidade de experiências estéticas e artística<br>•Promover o conhecimento, integração e encontro de culturas, através das manifestações artísticas e culturais de diferentes comunidades. |
| **Melhoria dos serviços prestados pela escola e os equipamentos culturais** | •Ampliar o leque de vivências e competências facultadas pelas escolas, reforçando a abertura à comunidade e ao mundo<br>•Consciencializar as instituições culturais e os seus agentes para a dimensão social e educativa da sua missão<br>•Contribuir para a consecução das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, nomeadamente as relativas ao pensamento crítico e pensamento criativo e à sensibilidade estética e artística; |

Fonte: elaboração própria a partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019

Como consequência desta resolução, o grupo de trabalho nomeado fomentou, através todo o país, momentos de reflexão e debate com professores, educadores e agentes culturais, no sentido de construir o Plano Nacional das Artes para o quinquénio 2019-2024. Podemos

classificar nas mesmas categorias a maior parte dos objetivos como são definidos no próprio plano, sendo que dois incidem na própria qualidade e monitorização do plano (Cf. Tabela 7).

**Tabela 7: Objetivos do Plano Nacional das Artes**

| Articulação entre diferentes atores | Aproximação dos cidadãos às artes e à diversidade cultural | Melhoria dos serviços prestados pela escola e os equipamentos culturais |
|---|---|---|
| •Criar uma plataforma online (portal PNA) para: reunir informação; mapear e dar a conhecer a oferta cultural nas áreas Arte-Educação e Arte-Comunidade em território nacional; conectar instituições e incentivar a circulação de projetos artísticos e disponibilizar recursos pedagógicos.<br>•Fomentar a colaboração entre agentes artísticos, a comunidade educativa e outros intervenientes, de forma a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, sem muros entre a Escola e a sua envolvente. | •Garantir o acesso dos cidadãos à fruição artística e produção cultural, corrigindo as desigualdades nesse acesso (sociais, económicas ou territoriais).<br>•Consciencializar para o valor do património cultural como fator de coesão e de pertença, e para as artes como promotoras da formação integral do cidadão.<br>•Apoiar as iniciativas que estimulem a criação individual e coletiva, juntando artistas e não artistas, e promover a circulação dessas obras no território nacional para poderem ser experimentadas por um maior número de cidadãos.<br>•Promover o reconhecimento do valor das diferenças culturais e do diálogo entre culturas; bem como a importância da diversidade de vozes, territórios e recursos. | •Assegurar a centralidade das artes e do património na formação ao longo da vida–porque a educação só será completa se integrar a dimensão cultural e artística.<br>•Capacitar o sistema educativo para que a educação artística seja um instrumento para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; para a operacionalização da legislação sobre Educação Inclusiva e como estratégia para uma escola promotora de competências de cidadania<br>•Reforçar, junto dos artistas e das instituições culturais, a consciência da sua dimensão educativa e do seu impacto social.<br>•Produzir recursos e estratégias pedagógicas apoiadas nas artes e no património que promovam a transversalidade do currículo.<br>•Capacitar professores e educadores formais e não formais, artistas e mediadores, desenvolvendo conceitos, práticas e processos artísticos e pedagógicos que promovam a criatividade e o pensamento crítico |
| Monitorização do próprio plano | | |
| •Monitorizar e avaliar continuamente os resultados e o impacto dos programas e medidas, para uma análise mais adequada da realidade, adaptando os passos futuros do Plano de acordo com essa avaliação.<br>•Produzir e disseminar conhecimento nas áreas do plano. | | |

Fonte: elaboração própria a partir do Plano Nacional das Artes (Governo Português, 2019)

Para concretizar os objetivos fixados, foi definido um plano estratégico em três eixos: política cultural, capacitação e educação e acesso. Para cada eixo, são previstas medidas que assumem compromissos e que se desenvolvem em ações com indicação das entidades envolvidas, dos indicadores de resultados e calendarização. Podemos encontrar ações de articulação entre a escola e os atores artísticos e culturais nos três eixos enquanto resultados esperados ou estratégias para alcançar objetivos de aproximação dos cidadãos às artes e à diversidade cultural ou de melhoria dos serviços prestados pela escola e os equipamentos culturais (Cf. Tabela 8).

As ações de articulação entre a escola e os atores artísticos e culturais vão no sentido de estimular (i) a entrada de artistas, mediadores e artesões nas escolas, (ii) a saída dos alunos para a comunidade envolvente nomeadamente para os equipamentos culturais, mas não só e (iii) a partilha de projetos artísticos desenvolvidos nas escolas e de recursos úteis para as escolas e os atores artísticos e culturais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Tabela 8: Ações de articulação Escola/comunidade/atores artísticos e culturais previstas no Plano Nacional das Artes, por eixo e por medida**

| Eixo | Medida | Ações de articulação Escola/comunidade/ atores artísticos e culturais |
|---|---|---|
| EIXO A: POLÍTICA CULTURAL | Plano Estratégico Municipal Cultura Educação (PEM.C-E) | i) Apoiar a realização, junto dos municípios que manifestem interesse, de um PEM.C-E instrumento de gestão partilhada que defina as metas e os objetivos da ação municipal no âmbito da articulação Cultura-Educação<br>ii) Fomentar a aproximação entre o Ministério da Cultura e os Municípios<br>iii) Capacitar equipas para a mediação C-E<br>iv) Mapear espaços e equipamentos e listar os recursos disponíveis |
| | Contrato de impacto social das organizações culturais | iii) Envolver a participação de jovens, professores, educadores, representantes da cultura do município, na construção da programação cultural das instituições |
| | Financiamento público Arte Educação Comunidade | i) Implementar, junto da DGARTES, uma linha de financiamento «Arte e comunidade»: para projetos artísticos a desenvolver com escolas, comunidades específicas ou excluídas |
| EIXO B: CAPACITAÇÃO | Escola de Porto Santo | ii) Organizar residências-laboratório para artistas que queiram trabalhar projetos relacionados com a comunidade/escola |
| | Academia PNA | v) Acompanhar artistas em Residências nas Escolas |
| EIXO C: EDUCAÇÃO E ACESSO | Projeto Cultural de Escola (PCE) | v) Incentivar a participação das comunidades nos PCE através de patrocínios, mecenato, e outras formas de financiamento colaborativo |
| | Projeto Artista Residente (PAR) | ii) Estabelecer contrato com o artista residente |
| | Desvio: Sair para Entrar | i) Promover a diversificação dos contextos de aprendizagem, especificamente os não formais, articulando a escola com as instituições culturais e sociais, sítios de património cultural e natural<br>ii) Fortalecer, imprimir coerência e relevância à relação Escola-Comunidade |
| | Em Aberto | ii) Programar atividades na escola: espetáculos, masterclasses, oficinas, debates com a presença de especialistas, artesãos, artistas, entidades artísticas<br>v) Proporcionar o contacto dos alunos e docentes com diferentes manifestações artísticas e patrimoniais |
| | Portal e Newsletter PNA | ii) Promover a circulação de projetos e obras que desenvolvam a relação Arte-Educação e Arte-Comunidade<br>iii) Mapear espaços e equipamentos disponíveis em cada região<br>iv) Localizar e inventariar os recursos disponíveis<br>v) Fomentar a partilha de projetos, coproduções, circulação de projetos e a colaboração entre entidades e programas |

Fonte: elaboração própria a partir do Plano Nacional das Artes (Governo Português, 2019)

No final do primeiro ano de funcionamento, a 18 de junho de 2020, foi enviado uma nota à comunicação social, com a divulgação de alguns dados quantitativos. Nesta nota, podemos ler que foram envolvidos mais de 60 artistas e associações culturais, mais de 20 mil alunos, 400 professores, de 65 agrupamentos. Tendo em conta os dados disponibilizados na PORDATA,

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

20 000 alunos representam cerca de 1,5 % do número total de alunos nos pré-escolar, básico e secundário.

No site do PNA[8], podemos consultar o mapa das escolas que desenvolvem um Plano Cultural de Escola e constatar que existem em Portugal Continental e nas Ilhas, mas também em Àfrica e Timor-Leste. Na cidade de Lisboa, são seis as escolas ou agrupamentos de escolas, algumas privadas, indicadas no mapa. Duas das quais, uma privada e um agrupamento de escolas desenvolvem o projeto estudado na parte 5 deste trabalho.

No entanto, para o ano letivo 2022-23, espera-se que cerca de metade dos agrupamentos sejam envolvidos no PNA.

#### 4.2.4 Recursos mobilizados

Além das intenções declaradas de valorização da cultura e das artes, podemos analisar os dados relativos às despesas das administrações públicas com os serviços culturais ao longo dos últimos anos (cf. Tabela 9) e constatamos que, entre 2011 e 2020, a percentagem do total das despesas dedicada aos serviços culturais diminuiu ligeiramente.

**Tabela 9: Despesas das administrações públicas para os serviços culturais, em percentagem do produto interno bruto.**

| Ano | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % | 0,4 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |

Fonte: Eurostat obtido de https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/GOV_10A_EXP__custom_2237045/default/table?lang=en

O financiamento do Plano Nacional das Artes provém da Direção Geral das Artes (Ministério da Cultura). A equipa fixa de coordenação é composta por uma comissão executiva de três pessoas e uma equipa técnica de quatro pessoas. Os intervenientes nas escolas são docentes em mobilidade ou artistas com contratos de duração determinada ou em prestação de serviço. Nem as escolas nem os equipamentos culturais foram dotados de recursos humanos suplementares para a implementação do plano além de uma redução de duas horas letivas semanais para o coordenador do Projeto Cultural da Escola.

### 4.3 Artes no currículo português

Não sendo de tudo o nosso propósito estabelecer uma história da presença das artes no currículo nacional, lembramos que só a partir dos anos 70, é que o currículo passou a integrar as áreas das expressões. Neste período, o quadro de referência assentava no paradigma da Educação pela Arte baseada numa metodologia específica que visa o desenvolvimento pessoal em todas as dimensões (afetiva, cognitiva, social, motora).

Mais tarde, passou-se da Educação pela Arte à Educação Artística. É com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que as áreas artísticas são formalmente introduzidas no currículo nacional de todos os níveis de ensino. O pré-escolar deve, como podemos ler no artigo 5º.: "f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica" (Assembleia da República, 1986). No ensino básico, dirigido às crianças de idade compreendida entre os 6 e os 14 anos, os objetivos

[8] Pode ser consultado em https://www.pna.gov.pt/pce-pelo-pais/

são: "c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios" (Assembleia da República, 1986). Já no ensino secundário, acresce a dimensão crítica e interpretativa da educação artística: "b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística" (Assembleia da República, 1986). A mesma Lei abrange atividades extra-escolares e de tempo livre que "visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade" e consigna a existência de parcerias entre sistema educativo e outras organizações:

> Compete ao Estado promover a realização de atividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras. (Assembleia da República, 1986)

No ensino superior, a dimensão cultural continua presente, os objetivos incluem: "a criação e difusão da cultura", embora a palavra *arte* não consta no enunciado dos sete objetivos desse nível de ensino. Só integrará a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, complementando o objetivo da seguinte forma: "visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura" (Assembleia da República, 2005).

#### 4.3.1 Da expressão à educação artística

Em 2001, o Decreto-Lei nº 6/2001, que aprova a reorganização curricular do ensino básico, afirma, no seu preâmbulo, o relevo, entre outros aspetos, que deve ser concedido à educação artística. Este decreto levou à publicação pelo Departamento da Educação Básico, do Ministério da Educação do documento Ensino Básico- 1º ciclo: Organização Curricular e Programas que ficou em vigor até julho de 2021. Os docentes tinham obrigação de conciliar essas orientações programáticas com a definição de novos princípios e disposições publicados posteriormente. Nestes programas são contempladas as áreas disciplinares de expressão e educação físico-motor, musical, dramática e plástica (Departamento da Educação Básica, 2004).

As transformações societais levaram a alterações significativas na organização do sistema educativo português, entre outras, o alongamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, em 2009, a aprovação do regime jurídico da escola inclusiva e o aumento da importância dada à educação para a cidadania. Com essas alterações, o aluno não podia continuar a ter o lugar e as representações anteriores. Foi criado um grupo de trabalho que fomentou discussão pública e elaborou novas orientações. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado por despacho em 2017, orientado por princípios, com uma determinada visão do jovem formado defensor de valores está organizado em dez áreas de competências, uma das quais é a "sensibilidade estética e artística" que inclui as seguintes competências:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (d'Oliveira Martins, 2017, p.28).

Este perfil levou à definição de novos referenciais, nomeadamente as aprendizagens essenciais – ensino básico para o 1º ciclo que refere como componente do currículo- a educação artística, subdividida em artes visuais, expressão dramática/ teatro, dança e música (Direção-Geral da Educação, 2018), sendo a educação física uma componente distinta.

Para entender melhor a evolução espelhada nos documentos orientadores homologados pelo Ministério da Educação no que às áreas artísticas, no 1º ciclo do ensino básico diz respeito, comparámos de um lado o intitulado das áreas disciplinares e das componentes do currículo e do outro, os princípios orientadores enunciados no documento Organização Curricular e Programas com a introdução em cada componente do currículo (Cf. Tabela 10).

Podemos constatar uma trajetória indo da presença das artes no currículo para permitir, com o domínio progressivo de técnicas adquiridas pela experimentação, a expressão dos sentimentos e emoções das crianças para o conceito de educação artística baseada em três pilares que organizam as aprendizagens de cada área no documento mais recente: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação. Entre os dois documentos, além de serem introduzidas as dimensões de fruição e de reflexão a partir do objetivo artístico, é dada uma particular importância à valorização da diversidade cultural, passamos da "constituição de um repertório de canções do património regional e nacional" (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 67) ao "gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais" (Direção-Geral da Educação, 2018). No segundo documento, a dimensão social das artes, como construção situada no tempo e no espaço, é sublinhada "A música existe no conjunto, no fazer e partilhar com os outros, no dialogar, na pergunta-resposta, e em inúmeros pequenos rituais que fazem parte do nosso quotidiano coletivo" (Direção-Geral da Educação, 2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Tabela 10: Comparação dos documentos orientadores: Organização Curricular e Programas e Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico no que às áreas artísticas diz respeito**

| | Ensino Básico- 1º ciclo: Organização Curricular e Programas | Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico |
|---|---|---|
| **Áreas disciplinares/ Componentes do currículo** | Expressão e educação: físico-motor, musical, dramática e plástica<br>- Expressão e educação físico-motora<br>- expressão e educação musical<br>- expressão e educação dramática<br>- expressão e educação plástica | Educação artística:<br>- Artes visuais<br>- Expressão dramática/teatro<br>- Dança<br>- Música |
| **Área da Música** | Princípios orientadores<br>É valorizada **a prática** do canto, o movimento corporal, a **prática** instrumental, a **experimentação** das possibilidades do corpo e da voz, a participação em projetos pessoais ou de grupo, de uma forma lúdica, a fim de desenvolver **capacidades expressivas e criativas** e momentos de profunda riqueza e bem-estar.<br>Privilegia-se a **audição** para constituição de um repertório de canções do **património regional e nacional**. | Introdução<br>A música é uma prática social comunicativa e expressiva.<br>As atividades de escuta, canto, composição, interpretação levam à formação dos alunos como **sujeitos criadores e fruidores de Música.**<br>Visa-se o enriquecendo das práticas e horizontes culturais dos alunos. |
| **Área da Dança** | Não contemplada de forma isolada<br>Uma parte na Expressão e educação físico-motora<br>Enfatizada a **destreza física** para fins **expressivos** acordados com o grupo e adequados à estrutura músical<br>Uma parte na Expressão e educação musical<br>O corpo em movimento serve de estímulo para desenvolvimento de potencialidades musicais. | Introdução<br>A dança é simultaneamente um **repertório motor específico** e uma forma de **movimento expressivo**. Alia o conceito de **Corpo Expressivo** − enquanto veículo de mensagens, sentimentos e emoções −, a **intencionalidade da linguagem** e as relações interpessoais. |
| **Área do Teatro** | Princípios orientadores<br>Atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, de situações imaginárias para melhorar a capacidade expressiva, o controle emocional, a integração no grupo, o autoconhecimento, a compreensão do outro, a expressão da sensibilidade e o desenvolvimento do imaginário. | Introdução<br>Valoriza-se uma prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas para o **desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos**. |
| **Área das Artes Visuais** | Princípios orientadores<br>É valorizada a **experiência**, a **manipulação**, a **exploração** livre de materiais, formas, cores para o desenvolvimento da **capacidade expressiva**, da **criatividade**. da **imaginação**, a **expressão pessoal**.<br>Sendo considerada a sala de aula o local privilegiado para as vivências de expressão plástica, as saídas na **natureza**, na **região**, em **exposições** ou **artesões locais** são oportunidades de desenvolvimento da sensibilidade estética. | Introdução<br>Essenciais são os processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais.<br>Visa-se, com experiência visual e plástica, o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e do gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. |

Fonte: elaboração própria a partir de Ensino Básico- 1º ciclo: Organização Curricular e Programas (Departamento da Educação Básica, 2004) e de Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2018)

## 4.4 Atividades curriculares, atividades extracurriculares

Para prosseguir o objetivo de alargamento dos públicos e o acesso de todos à cultura e à arte, foi atribuído um papel de relevo à escola, como o dissemos anteriormente, por ser de frequência universal. Mas, por outro lado, foi igualmente estimulado o desenvolvimento da atividade educativa dos agentes artísticos e culturais. No Decreto-Lei nº 272/2003 de 29 de Outubro de 2003 que regula a atribuição de financiamento às atividades profissionais das artes,

podemos ler de entre os objetivos: "Incentivar a vertente educativa das atividades artísticas e estimular a ligação ao meio escolar, fomentando o interesse das crianças e dos jovens pela cultura." (Ministério da Cultura, 2003).

Do inquérito aos serviços educativos, uma das conclusões é que "O trabalho com as escolas é claramente a atividade central dos serviços educativos dos equipamentos culturais" (Gomes & Lourenço, 2009, p. 125).

Desde 2001, "as escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural" (Conselho de Ministros, 2001).

Em 2006, um despacho vem regulamentar as orientações dadas pelo Decreto-Lei de 2001. Os jardim-de-infância devem propor atividades de animação e apoio às famílias. As escolas, por seu lado, têm obrigações de ficarem abertas pelo menos 8 horas por dia, até às 17h30, com oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) assim definidas:

> Consideram-se atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação. (Ministério da Educação, Despacho n.o 12 591/2006 (2.a série), 2006),

sendo de oferta obrigatória o apoio ao estudo e, para os alunos de 3º e 4º ano, o ensino do inglês.

Este mesmo despacho incita os agrupamentos de escolas a celebrarem protocolos com autarquias, associações de pais e/ou IPSS para implementar atividades integradas no seu projeto educativo. A planificação das atividades (AAAF, AEC), assim como a supervisão pedagógica das mesmas, deve ser feita pelos professores e educadores tendo em conta os recursos dos agrupamentos de escolas e da comunidade.

Em 2011, após alguns anos de funcionamento das AAAF e AEC, um novo despacho vem alterar a lista das ofertas possíveis, substituindo as "outras expressões artísticas" (Ministério da Educação, 2008), entende-se todas as expressões menos o ensino da música, por:

> as atividades lúdico -expressivas devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, atividades lúdicas e de animação (Gabinete do Secretário de Estado Adjunto, 2011).

O domínio de atividade de enriquecimento curricular que abrangia o maior número de alunos, entre 2016 e 2021, era o domínio desportivo, sendo o domínio artístico, o segundo mais frequentado, com um total de 146 568 alunos, em 2020/21. Não se observam muitas variações nesse domínio, em termos percentuais ao longo do tempo. A maior variação percentual observa-se nas atividades de ligação da escola com o meio que passou de 3,6 a 10%. (cf. Tabela 11).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Tabela 11: Número de alunos nas AEC segundo o domínio de atividade, por ano letivo**

| Domínios | 2016/2017 | | 2017/2018 | | 2018/2019 | | 2019/2020 | | 2020/2021 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| **Aprendizagem da língua inglesa** | 78 993 | 28,0 | 60 999 | 21,9 | 54 697 | 20,1 | 44 556 | 16,5 | 40 699 | 16,0 |
| **Aprendizagem de outras línguas estrangeiras** | 426 | 0,2 | 187 | 0,1 | - | - | 56 | 0,0 | 64 | 0,0 |
| **Dimensão Europeia na Educação** | 1 034 | 0,4 | 472 | 0,2 | 567 | 0,2 | 213 | 0,1 | 436 | 0,2 |
| **Domínio artístico** | 163 503 | 57,9 | 159 949 | 57,5 | 156 344 | 57,3 | 149 138 | 55,3 | 146 568 | 57,7 |
| **Domínio científico** | 38 529 | 13,6 | 29 353 | 10,5 | 32 181 | 11,8 | 29 159 | 10,8 | 30 124 | 11,8 |
| **Domínio desportivo** | 193 993 | 68,7 | 182 498 | 65,6 | 175 166 | 64,2 | 169 202 | 62,7 | 158 386 | 62,3 |
| **Domínio tecnológico** | 18 083 | 6,4 | 16 720 | 6,0 | 14 529 | 5,3 | 14 932 | 5,5 | 16 765 | 6,6 |
| **Ligação da escola com o meio** | 10 247 | 3,6 | 12 420 | 4,5 | 17 401 | 6,4 | 19 055 | 7,1 | 25 374 | 10,0 |
| **Solidariedade e Voluntariado** | 1 578 | 0,6 | 1 132 | 0,4 | 777 | 0,3 | 2 703 | 1,0 | 2 101 | 0,8 |

Fonte: Direção- Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Ministério da Educação, http://www.dgeec.mec.pt

Embora continue valorizada a parceria entre os agrupamentos de escolas e outras entidades da comunidade, enquanto, no despacho de 2008, "os profissionais das restantes atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente nas áreas das expressões, deverão possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas", em 2011, é pedido aos técnicos responsáveis da dinamização das atividades lúdico-expressivas, assim como aos professores de música, terem habilitações para a docência, educadores ou professores do 1º ciclo ou professores de música. Estes profissionais, com perfis definidos por despacho do Ministério da Educação serão seriados e contratados pelos municípios. Em 2013, no Despacho n.º 9265-B/2013, é dado prioridade para que os profissionais a dinamizarem as AEC sejam docentes do próprio agrupamento.

Foi editada em janeiro de 2015, pelo Instituto Português da Qualidade, a norma NP 4510:2015 "Atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família" para servir de referencial na avaliação das atividades implementadas.

### 4.5 Conclusão do quarto capítulo

Depois deste breve sobrevoo da situação em Portugal, somos divididos para tirar alguma conclusão entre o que parece ser um imobilismo inabalável e, por outro lado, uma multiplicidade de medidas tomadas em várias direções para criar condições de mudanças das práticas.

O primeiro apontamento, após esta breve leitura do contexto nacional, será a constatação de uma certa cristalização das práticas? Olhando para a procura cultural em Portugal, numa

primeira abordagem, salienta-se um crescimento extraordinário, desde o final do século passado, do número de equipamentos culturais edificados ou reedificados, tais como bibliotecas municipais, escolares, teatros e cineteatros, em todas as cidades e até vilas de Portugal. Paralelamente, assiste-se a um aumento, da mesma forma, muito acentuado, do número de entradas em eventos artísticos e culturais. Embora, estes crescimentos sejam contraditórios com a diminuição das despesas das famílias para bens e serviços de lazer, recreação e cultura.

Por outro lado, se olharmos a tipologia dos espetáculos e eventos frequentados, deparamo-nos com uma constante: as manifestações artísticas e culturais ditas eruditas, legitimadas pelos "entrepreneurs de culture" (Arnaud, 2018) são frequentadas por um número muito reduzido de pessoas e, além disso, esses frequentadores pertencem às classes socioeconómicas privilegiadas. Fatores como a idade, o grau de ensino concluído, os rendimentos e a categoria socioprofissional continuam a influenciar as pessoas quanto à sua procura e consumo cultural.

No entanto, podemos perguntar se essa aparente cristalização das práticas culturais não se deve a um certo imobilismo dos instrumentos e processos usados para recolher e analisar os dados numa abordagem quantitativa.

Segundo apontamento, esta cristalização das práticas parece entrar em contradição com uma certa efervescência das medidas e programas. Desde o final da ditadura em Portugal, o Ministério da Cultura sofreu um processo de distanciação do Ministério da Educação para se autonomizar e afirmar, mas posteriormente os desafios aos quais deviam dar respostas levaram a uma reaproximação dos setores culturais e educativos.

Embora a multiplicidade dos grupos de trabalho criados, a diversidade dos relatórios e conclusões apresentadas, os avanços e os recuos, houve concretizações notáveis (a escola a tempo integral com as AEC, a criação de uma rede de bibliotecas escolares, o reconhecimento do Plano Nacional de Leitura pela população portuguesa, a afirmação dos serviços educativos nos museus e outros equipamentos culturais…) E as concretizações convergem em vários aspetos:

- as respostas devem ser integradas, abrangendo as dimensões educativas, culturais e sociais;
- as respostas devem ser territorializadas, envolvendo diversos atores de setores diferentes de forma coordenada.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## CAPÍTULO 5: POLÍTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS DA CIDADE DE LISBOA

Embora seja sobejamente comprovado que a atuação no campo cultural em Lisboa seja influenciada tanto pelo poder local municipal, mas igualmente das freguesias e da área metropolitana de Lisboa, como pela organização dos transportes públicos ou pela atuação de outros agentes culturais privados ou de 3º setor (Costa, 2018), para só citar alguns dos fatores intervenientes, a nossa análise incide sobre as linhas orientadoras fixadas para a cidade entre 2018 e 2021 no que à cultura e à educação diz respeito.

No entanto, para melhor percebermos os pressupostos sobre os quais essas linhas orientadoras se baseiam, consideraremos as redes de municípios às quais pertence a cidade, as competências atribuídas à Direção de Cultura e ao Departamento de Educação, a empresa de gestão de equipamentos e animação cultural, os resultados tanto da reflexão levada a cabo com o processo de autoavaliação no âmbito do programa Cidade Pilotos da Agenda 21 da Cultura, como a exposta no documento *Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017*.

### 5.1 Redes de municípios

Não podemos definir as políticas culturais municipais sem mencionar algumas organizações mundiais às quais a cidade de Lisboa pertence. Das diversas organizações internacionais, merecem destaque, no âmbito desse nosso trabalho, as que têm objetivos ou missão que incidem no desenvolvimento cultural e/ou educativo e que adotaram documentos orientadores fundamentais.

O município de Lisboa afirma a sua defesa da diversidade cultural através da sua pertença à Rede das Cidades Interculturais do Conselho da Europa, mas igualmente como membro de uma organização internacional de defesa da paz e como membro de grupo geográfico. A cultura é uma das áreas de intervenção em 7 organizações internacionais que não têm a cultura como objeto principal, são elas grupos geográficos, para paz, de cidades lusófonas e para o desenvolvimento urbano.

Além dessas, queremos salientar três organizações de municípios para as quais a cultura e a educação são o enfoque da atividade.

Lisboa, como membro oficial da comissão cultura da organização mundial Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU), afirma colocar a cultura no centro dos seus processos de desenvolvimento e é uma Cidade-piloto no âmbito da Agenda 21 para a Cultura.

Como membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras, Lisboa aderiu à Carta que defende a cidade como promotora da educação para todos, ao longo da vida.

Lisboa é membro de LIKE, villes et régions européennes pour la Culture, que visa a construção de uma Europa da Cultura através dos territórios, no respeito da identidade e da diversidade cultural.

Além das redes internacionais, existe uma rede de municípios localizada no vale do Tejo, que merece a atenção quando de políticas culturais se trata, ARTEMREDE. A ARTEMREDE

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

agrupa atualmente dezassete municípios da região de Lisboa e Vale do Tejo e a RUMO, cooperativa de solidariedade social. Tem por missão:

> promover a qualificação e o desenvolvimento dos territórios onde atua, valorizando o papel central dos teatros e de outros espaços culturais enquanto polos dinamizadores e promotores das artes e da cidadania. (ARTEMREDE, n.d.)

Essa rede assume os compromissos da Agenda 21 para a Cultura e a afirmação da cultura como pilar de desenvolvimento sustentável.

## 5.2 O pelouro da cultura bipartido

Conforme o despacho n.º 8499/2018, a Assembleia Municipal de Lisboa aprovou uma organização em quatorze unidades orgânicas transversais e nove unidades orgânicas sectoriais, uma das quais é a Direção Municipal de Cultura. E como podemos ler no relatório elaborado pela equipa coordenada por Costa (2018), assistimos a: "uma atuação cultural municipal com dois braços complementares — o da direção municipal e o da empresa municipal" (p.95).

### 5.2.1 Direção Municipal de Cultural

Sob a alçada da Direção Municipal de Cultura, existe um Departamento de Património Cultural, as competências atribuídas a estas duas unidades orgânicas visam (Cf. Tabela 12):

- Contribuir para a definição e implementação de políticas culturais,
- Salvaguardar e valorizar o património material e imaterial,
- Apoiar a criação artística,
- Valorizar a diversidade cultural e o diálogo intercultural,
- Formar públicos e fazer divulgação cultural,
- Apoiar os equipamentos culturais e a articulação entre eles,
- Valorizar a cidade de Lisboa,
- Fomentar a articulação da ação cultural no território.

**Tabela 12: Competências da Direção Municipal da Cultura e do Departamento de Património Cultural**

| Contribuir para a definição e implementação de políticas culturais | |
|---|---|
| Direção Municipal de Cultura | a) Apoiar o executivo na conceção, definição, execução e avaliação de estratégias e políticas nos domínios cultural e artístico |
| Departamento de Património Cultural | |
| **Salvaguardar e valorizar o património material e imaterial** | |
| Direção Municipal de Cultura | b) Coordenar o desenvolvimento de programas, projetos e ações, designadamente, para salvaguarda e valorização do património cultural,<br>k) Coordenar os processos de atribuição de topónimos na cidade de Lisboa, bem como de outras formas de reconhecimento público, garantindo a existência de um acervo toponímico e promovendo a valorização e divulgação da memória coletiva da cidade, em articulação com a Comissão Municipal de Toponímia;<br>l) Executar a política museológica municipal, de acordo com a missão de cada um dos museus, potenciando a valorização das coleções municipais e a sua fruição; |
| Departamento de Património Cultural | a) Salvaguardar e promover o património cultural imóvel, móvel e imaterial da cidade de Lisboa, promovendo a pesquisa, cadastro, inventariação, classificação, proteção […]<br>b) Promover e coordenar a salvaguarda do património arqueológico da cidade de Lisboa, cooperando ativamente com outras entidades, nacionais e internacionais, potenciando uma visão integrada e transversal<br>do património arqueológico municipal; |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

| | |
|---|---|
| | c) Promover e coordenar a colocação, proteção, conservação e restauro das obras de arte pública da responsabilidade do Município;<br>d) Promover e valorizar o património azulejar do Município, nas múltiplas dimensões, em articulação com os demais serviços municipais,<br>bem como entidades e organizações com atuação neste domínio;<br>e) Gerir o arquivo municipal, de acordo com as disposições legais<br>aplicáveis em vigor, promovendo a proteção, conservação e divulgação do património arquivístico com relevância para a cidade de Lisboa e a sua História;<br>g) Promover e assegurar o estudo e investigação histórica e científica da cidade de Lisboa, em articulação com os demais serviços municipais, de modo integrado com o sistema científico nacional e internacional, com vista ao registo e divulgação das memórias e vivências do Município;<br>h) Assegurar a execução das atividades inerentes aos processos de atribuição de topónimos, bem como de outras formas de reconhecimento público, nomeadamente, os estudos de âmbito histórico, cultural e social, relacionados com a toponímia e a memória coletiva da cidade de Lisboa; |
| Apoiar à criação artística | |
| Direção Municipal de Cultura | b) Coordenar o desenvolvimento de programas, projetos e ações,<br>designadamente, [. . .] para incentivo à criação artística<br>c) Definir o enquadramento orientador da atribuição dos apoios aos agentes culturais, nomeadamente, no que respeita aos princípios e objetivos estratégicos, bem como aos respetivos instrumentos e procedimentos de apreciação, monitorização e avaliação;<br>d) Promover o desenvolvimento de condições facilitadoras da criação, produção cultural e artística [. . .], fomentando, dinamizando e gerindo os apoios municipais a projetos, entidades, instituições e agentes do tecido cultural e criativo, bem como assegurando a sua monitorização e avaliação;<br>e) Apoiar os profissionais do cinema e do audiovisual, assegurando o acompanhamento e a agilidade dos procedimentos, prestando os esclarecimentos necessários, com vista à promoção do aumento da produção da atividade cinematográfica e audiovisual na cidade de Lisboa; |
| Departamento de Património Cultural | f) Promover e coordenar a estratégia municipal para a Arte Urbana, nas vertentes de produção, […] cooperando ativamente com entidades nacionais e internacionais, num quadro legal de salvaguarda do património; |
| Valorizar a diversidade cultural e o diálogo intercultural | |
| Direção Municipal de Cultura | b) Coordenar o desenvolvimento de programas, projetos e ações, designadamente, [. . .] para o fomento e valorização da dimensão intercultural da cidade capital,<br>j) Gerir e dinamizar projetos de índole intercultural, nacionais e internacionais, em articulação com os serviços municipais com interação neste domínio; |
| Departamento de Património Cultural | |
| Formar públicos e fazer divulgação cultural | |
| Direção Municipal de Cultura | b) Coordenar o desenvolvimento de programas, projetos e ações,<br>designadamente, [. . .] para a difusão cultural, formação de públicos,<br>d) Promover o desenvolvimento de condições facilitadoras [. . .] da difusão na Cidade, fomentando, dinamizando e gerindo os apoios municipais a projetos, entidades, instituições e agentes do tecido cultural e criativo, bem como assegurando a sua monitorização e avaliação;<br>h) Gerir e desenvolver a rede de bibliotecas de Lisboa, promovendo o acesso à informação e ao conhecimento, ao livro e à leitura, bem como ao desenvolvimento das literacias, […]<br>n) Acompanhar a gestão das coleções à guarda dos museus municipais, nomeadamente, no cumprimento das funções museológicas de […] educação;<br>o) Promover a realização de programas de atividades dinâmicos e de qualidade nos museus municipais, designadamente, por meio de exposições temporárias de acordo com a missão de cada museu, e de uma programação diversificada de educação e mediação dirigida a diferentes tipos de públicos;<br>p) Assegurar condições de acolhimento, de acessibilidade e informação aos visitantes dos museus municipais;<br>q) Apoiar a definição e implementação de estratégias de captação e fidelização de públicos, assegurar a atualização das estatísticas de visitantes e coordenar ou colaborar na realização de estudos de públicos de museus;<br>v) Promover e coordenar a realização de programas de voluntariado e de acolhimento a estagiários, em articulação com as unidades orgânicas com competências nestas áreas, no âmbito da missão dos museus municipais; |
| Departamento de Património Cultural | a) Salvaguardar e promover o património cultural imóvel, móvel e imaterial da cidade de Lisboa, promovendo a […] divulgação do mesmo;<br>f) Promover e coordenar a estratégia municipal para a Arte Urbana, nas vertentes de […} sensibilização, divulgação, […] cooperando ativamente com entidades nacionais e internacionais, num quadro legal de salvaguarda do património; |
| Apoiar os equipamentos culturais e a articulação entre eles | |
| Direção Municipal de Cultura | f) Promover a definição, desenvolvimento e coordenação de uma política integrada municipal nas diversas áreas artísticas e culturais, nomeadamente, património, museus, artes visuais, artes do |

| | |
|---|---|
| | espetáculo, cinema e audiovisual, em articulação com a empresa municipal com atividade na área da cultura e em colaboração com outras entidades internas e externas que interagem neste domínio;<br>g) Promover uma política de gestão, qualificação e valorização dos equipamentos culturais municipais, tendo em vista o melhor cumprimento das respetivas atribuições, em articulação com a empresa municipal com atividade na área da cultura;<br>h) Gerir e desenvolver a rede de bibliotecas de Lisboa, […] com vista à melhor adequação do serviço municipal;<br>m) Assegurar a gestão e a monitorização dos museus municipais que lhe sejam atribuídos, acompanhando a execução dos respetivos planos<br>de atividades e a implementação das normas regulamentares aplicáveis;<br>n) Acompanhar a gestão das coleções à guarda dos museus municipais, nomeadamente, no cumprimento das funções museológicas de investigação, incorporação, inventariação e documentação, conservação,<br>segurança, exposição;<br>r) Promover a articulação entre os museus e outros equipamentos culturais municipais, designadamente, em áreas técnicas comuns, bem como as parcerias necessárias ao cumprimento dos seus objetivos com outras entidades, públicas ou privadas;<br>s) Promover o aprofundamento de conhecimentos no domínio das funções museológicas, no plano nacional e internacional;<br>t) Apoiar trabalhos de investigação e estudo sobre os museus municipais e seus acervos, bem como prestar o apoio técnico e científico que<br>lhe seja solicitado na sua área de atividade;<br>u) Promover a digitalização dos inventários e o acesso dos públicos às coleções por via digital, por meio das páginas de internet do Município de Lisboa e dos museus municipais e outros meios considerados adequados;<br>w) Manter e desenvolver a lógica organizacional das funções transversais promovendo a cultura de serviço partilhado numa ótica de eficácia<br>e eficiência. |
| Departamento de Património Cultural | i) Promover a qualificação da rede de equipamentos culturais municipais, em articulação com a Direção Municipal de Manutenção e Conservação e Unidades de Intervenção Territorial. |
| Valorizar a cidade de Lisboa | |
| Direção Municipal de Cultura | b) Coordenar o desenvolvimento de programas, projetos e ações, designadamente, [. . .] para a qualificação do tecido cultural e promoção e internacionalização da cultura da cidade de Lisboa |
| Departamento de Património Cultural | |
| Fomentar a articulação da ação cultural no território | |
| Direção Municipal de Cultura | b) Coordenar o desenvolvimento de programas, projetos e ações,<br>designadamente, [. . .] para a promoção de uma cultura de proximidade e de articulação com o território,<br>h) Gerir e desenvolver a rede de bibliotecas de Lisboa, […] assegurando uma relação de proximidade com a comunidade local,<br>i) Assegurar a coordenação estratégica da ação cultural do universo municipal e promover o relacionamento e cooperação com outras entidades e estruturas atuantes nas áreas artística e cultural, nacionais ou internacionais, nomeadamente, no incentivo de novas formas de governação e de dinamização artística e cultural, segundo uma lógica integrada de execução de atividades; |
| Departamento de Património Cultural | |

Fonte: elaboração própria a partir do despacho n.º 8499/2018 (Assembleia Municipal de Lisboa, 2018)

### 5.2.2 Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural

Existe, em Lisboa, uma empresa municipal, a Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural (EGEAC), cuja missão descrita nos estatutos publicados em 2013 é:

> promover o acesso diversificado e qualificado aos bens e serviços de cultura, estimular a criação artística, valorizar o património cultural, incentivar o acréscimo e a formação de públicos e desenvolver a promoção, bem como potenciar o diálogo entre a cidade e os seus diversos públicos locais, nacionais e internacionais, contribuir para o desenvolvimento do turismo cultural na cidade, promover uma cultura de rede entre os equipamentos e espaços que tutela e entre estes e as instituições congéneres da cidade. (Artigo 3.º)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta empresa gere 27 espaços culturais, 6 dos quais com protocolo de cedência. Os espaços são museus, galerias, teatros, cinema e monumentos. De entre estes equipamentos, convém referir que, em 2018, foi inaugurado, nas instalações restauradas do Teatro Luís de Camões, emblemático da cidade, o LU-CA com uma programação artística regular exclusivamente dirigida a crianças e jovens. O LU-CA privilegia relações com as escolas com a implementação de um preço mais baixo para alunos carenciados e com apoio da Câmara Municipal para os transportes entre as escolas e o teatro.

### 5.3 Programa Cidade Pilotos da Agenda 21 da Cultura

No âmbito do programa Cidade Pilotos da Agenda 21 da Cultura, foi desenvolvido um trabalho de avaliação com a perita do programa em Lisboa, Catherine Cullen. Realizaram-se visitas, observações e um atelier com participantes de vários quadrantes artísticos e culturais. Nesse atelier, foi avaliado, pelos participantes, o estado de desenvolvimento em cada um dos compromissos relativos ao papel da cultura em cidades sustentáveis elencados no documento Culture 21 : Actions (Cf. Ilustração 14).

**Ilustração 14: Autoavaliação de Lisboa e dados do Painel Mundial de 2015**




Fonte: Cullen, C. (2016). Lisbonne : analyse de l'auto-évaluation de culture 21: actions. p.4

Esta avaliação aponta umas recomendações para melhorar a integração da cultura na educação:

> Dans le domaine Culture et éducation, où il n'existe pas de politique à échelle de la ville pour l'intégration de la culture dans l'éducation formelle et informelle (mais des projets iconiques comme l'Orquestra Geração), il serait pertinent d'initier un projet à grande visibilité pour les enfants et les jeunes de la ville, qui pourrait utiliser en même temps les ressources artistiques locales et même la participation volontaire des habitants (soulignée par les participants comme insuffisamment développée). Pour commencer, la ville pourrait mettre en œuvre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> une série de «programmes pilotes » dans certaines écoles, à travers différentes disciplines artistiques telles que la musique, les arts visuels numériques, le patrimoine, le théâtre et la danse. Effectuer un suivi de ces expériences serait bien entendu extrêmement important pour les développements futurs. (Cullen, 2016, p.15)

### 5.4 Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017

Em 2016, o pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Lisboa encomendou um trabalho de reflexão participada sobre a atuação do campo da cultura, o resultado apresentado pela equipa coordenada por Pedro Costa (DINÂMIA'CET-IUL) consta de um diagnóstico e da definição de linhas estratégicas. O documento intitulado *Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017*, foi elaborado de forma participada colocando as seguintes questões:

> i) quais os aspetos positivos e os aspetos negativos, em termos culturais, que se destacam na cidade; (ii) quais os principais desafios para a cultura relacionados com as transformações estruturantes e recentes da cidade; e (iii) que medidas e soluções podem ser sugeridas, e o que estariam eles próprios e as suas instituições dispostos a fazer nesse sentido. (Costa, 2018, p. 33-34)

O diagnóstico levou à definição de cinco eixos estratégicos:

> EE1 - Promoção da experiência de fruição cultural
> EE2 - Promoção da capacidade de expressão cultural
> EE3 - Valorização e reforço da imagem, da vivência e da memória colectiva da cidade
> EE4 - Regulação dos efeitos externos induzidos pelas atividades culturais na cidade
> EE5 - Mobilização do potencial cosmopolita do território metropolitano de Lisboa (p. 242)

Os eixos estratégicos são associados a objetivos para os quais estão previstos indicadores e metas para a sua monitorização e avaliação.

O documento tem como ponto de partida a associação da cultura ao desenvolvimento sustentado, afirmando-se logo na introdução a:

> assunção da cultura como pilar inequívoco do desenvolvimento, através das diversas vias pelas quais a cultura se materializa em qualidade de vida e bem-estar das populações. (Costa, 2018, p.35).

Essa assunção é partilhada há vários anos e em várias cidades do mundo, e, no entender de Lionel Artaud, ficou reforçada pela designação de Capital Europeia da Cultura:

> Dans une certaine mesure, ce programme de l'Union Européenne apparait d'ailleurs comme la traduction sous la forme d'une politique publique de ce nouveau paradigme du développement par la créativité. [. . .] L'exigence d'efficacité impliquée par les rigueurs de la politique budgétaire a ainsi imposé l'idée de ne pas dissocier la culture des autres secteurs de la société et de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> mettre en relation avec d'autres domaines de l'action publique de l'État et des collectivités locales. (Arnaud, 2018, p.196)

Lisboa foi a primeira cidade portuguesa a ser escolhida como Capital Europeia da Cultura em 1994, ainda antes de receber a Expo 98 e de serem revitalizadas as margens do rio Tejo.

Não se pretende aqui realizar uma apresentação e análises exaustivas do documento, mas salientar alguns aspetos que consideramos pertinentes para o estudo que desenvolvemos.

#### 5.4.1 Cultura como fator de desenvolvimento

Nesse documento, parte-se da premissa de que:

> A cultura se associa inequivocamente às diversas dimensões do conceito de desenvolvimento sustentável (eficiência económica, equidade social, qualidade ambiental, participação cívica, cidadania e expressão identitária, numa perspetiva de coesão territorial e intergeracional (Costa, 2018, p.45)

Assim é porque a cultura é vista como fonte de desenvolvimento para as pessoas a quem poderá trazer bem-estar e melhor qualidade de vida, de diversas formas: pela fruição, pelo prazer da criação e expressão e pela importância que tem na criação de uma memória coletiva e por consequente o sentimento de pertença que fomenta.

Mas o desenvolvimento com mais relevo é o do território e da cidade. São referidos, entre outros, os festivais de música que levam um número importante de pessoas (artistas, técnicos, além de espectadores) para uma determinada zona da cidade na qual terão de realizar despesas contribuindo assim para o desenvolvimento económico local. Outra fonte de criação de riqueza é a aposta nalguns nichos multiculturais que reforça a atratividade de Lisboa e contribui para um incremento do turismo e para a diversificação dos bairros visitados (temos o exemplo da Lx Factory). É sublinhada a importância da implementação no município de Lisboa, de indústrias criativas pela sua capacidade a fomentar o emprego e produzir valor acrescido. São igualmente referidos alguns eventos mais ligados à inovação e novas tecnologias que levaram a grandes investimentos na reabilitação urbana, com os riscos associados de gentrificação.

#### 5.4.2 Governança municipal e participação cidadã

Partindo da constatação da existência de novas formas de participação na cidade, como os novos movimentos associativos, a intervenção cívica, as práticas colaborativas, de cocriação de conhecimento, os movimentos comunitários de base local e territorial, e as práticas fomentadas por alguns programas de políticas públicas locais ou nacionais com resultados positivos, nomeadamente no campo social e para inclusão de certas minorias, é defendido um nível de participação mais elevado no setor cultura. Devem existir espaços oferecendo serviços culturais abertos à participação e à expressão da cidadania.

São valorizadas as participações em redes nacionais e internacionais, mas também entre os diversos agentes inseridos num determinado território.

Para tornar possível e valorizar esta participação, no documento em estudo, é afirmado que:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> pretende-se acionar uma governação cooperativa, interdependente, assente em redes locais; firmando um compromisso factual que releve o papel da cultura na cidade. (Costa, 2018, p.339)

Para dar ouvidos aos movimentos cidadãos de participação, é sublinhada a importância de uma governação de proximidade e articulada:

> Também para Lisboa, é evidente que a governação urbana do futuro terá de ser de natureza multi-governativa, exercida a vários níveis e escalas, sendo essa natureza múltipla a sua principal força e segurança. (Costa, 2018, p.339)

Os aspetos assinalados como importantes, ao nível interno, para garantir uma tal governança são: (i) a organização dos serviços do pelouro da cultura da Câmara Municipal, nomeadamente a Direção Municipal da Cultura e a empresa EGEAC (ii) a organização intersectorial no seio da Câmara Municipal e (iii) a descentralização das atribuições de competências com as novas juntas de freguesias. Mas o modelo de governança não se fecha dentro da própria câmara, é defendido que deve existir articulação das políticas culturais com os outros municípios da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e ao nível nacional e que os atores do setor privado devem ser considerados.

5.4.3 Territorialização das políticas

No diagnóstico feito, no documento elaborado pela equipa coordenada por Costa (2018), podemos ler que a articulação entre os diversos agentes continua difícil:

> parecem manter-se alguns dos principais problemas anteriormente identificados, nomeadamente no que diz respeito aos aspetos da comunicação, divulgação e articulação dos diferentes agentes e entidades, internos e externos aos serviços camarários. (p.166)

No entanto, as exigências colocadas às cidades pela complexificação das problemáticas e das questões às quais devem responder impõem cada vez mais umas respostas integradas, transversais a vários setores da gestão urbana (habitação, deslocações, transportes, cultura, educação…).

É assumido, no texto em análise, a importância da diferenciação territorial não só como fator de reforço da identidade local, da memória coletiva, mas também como mais-valia para assegurar a competitividade da cidade perante outros destinos de turismo ou de fixação de residentes ou empresas.

A necessidade de políticas de proximidade intersectoriais para responder aos desafios de todos os residentes e pessoas que visitam o território levou a uma redistribuição das competências entre a Câmara Municipal e as freguesias. As questões que se prendem com a circulação das pessoas e dos veículos, a pressão sobre o mercado imobiliário, as acessibilidades ou a existência de comércios de proximidade não podem ser tratadas sem articulação com a dimensão cultural, nomeadamente com a oferta de atividades e eventos para moradores, turistas e outros utilizadores. E será fácil entender que não se trata de igual forma numa zona central ou

periférica da cidade. Por isso, em muitos dos objetivos e subobjetivos definidos nesta estratégia para a cultura, encontramos sublinhada a importância da territorialização e da descentralização, como por exemplo:

> Objetivo 1.1. Promover a vivência e fruição cultural territorializada da cidade
> Subobjetivo 1.1.1. Promover a vivência e usufruto territorializado e descentralizado do património, das memórias e identidades da cidade. (Costa, 2018, p.246)

Ou ainda:

> Subobjetivo 2.3.2. Apoiar e promover dinâmicas culturais territorializadas de base local e respetivas estruturas de governança (Costa, 2018, p.249)

### 5.4.4 Política cultural e política educativa

No diagnóstico feito, é salientada, por um lado, a importância absoluta e relativa dos grupos escolares em atividades culturais na cidade de Lisboa, nomeadamente em visitas a museus como, igualmente, a relevância do nível de escolarização como fator determinante para a frequência em eventos culturais. Por outro lado, constata-se um investimento dos próprios equipamentos culturais em desenvolver serviços educativos. Preconiza-se, portanto uma forte articulação entre as políticas culturais e educativas. Essa articulação, imprescindível, pode visar o fomento, desde cedo, das práticas artísticas e da fruição cultural, como podemos ler:

> Só através de iniciativas educativas estruturadas e continuadas é que se poderá ativar o capital cultural dos diferentes públicos, de modo a reforçar a sua fruição e vivência cultural da cidade. (Costa, 2018, p. 261).

Mas, esta articulação também é necessária para provocar "*as desejadas dinâmicas de coesão territorial e de integração social e cultural*." (Costa, 2018, p.260) Neste caso, as escolas e equipamentos escolares são mobilizados como atores importantes no território, pelos seus recursos humanos e materiais, tendo em conta a sua função social.

No documento, de entre as trinta e cinco, são sugeridas medidas concretas a implementar para consolidar a articulação entre escolas e artistas ou agentes culturais:

> M9. Desenvolvimento de currículos culturais locais mediante o estabelecimento de parcerias de educação cultural (p. 318)
> M10. Programa de residências artísticas nas escolas (p.318)
> M13. Caderneta Cultural Jovem (p. 319)
> M17. Projeto de articulação entre escolas e agentes culturais (p. 321)
> M23. Desenvolvimento de programas-piloto, com algumas escolas selecionadas, na área da cidadania global e da transculturalidade (p.325)

## 5.5 Departamento de Educação

Nas políticas educativas, os programas curriculares sendo definidos ao nível nacional pelo ministério da educação, cabe ao Departamento de Educação o acompanhamento e a atualização

USC DE COMPOSTELA

da Carta Educativa, a gestão da ação social escolar, a construção e a manutenção dos equipamentos escolares, mas igualmente:

> g) Fomentar as atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e ensino básico, no âmbito da ocupação de tempos livres e nos equipamentos escolares da responsabilidade do Município;
> h) Apoiar a atividade dos agrupamentos de escolas e de outras instituições no âmbito de ações socioeducativas, projetos educacionais e de intercâmbio de experiências educativas, de apoio à criança e educação;
> j) Assegurar e articular, com a Direção Municipal de Cultura, a Rede de Bibliotecas Escolares de Lisboa, em articulação com o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação, bem como promover e colaborar na monitorização e desenvolvimento de ações no âmbito do Plano Nacional de Leitura;
> k) Promover o funcionamento do Conselho Municipal de Educação;
> l) Promover, no âmbito da educação não formal, programas e projetos nas diversas áreas de conhecimento;
> m) Promover e participar, no seu âmbito de atuação, eventos de educação e formação. (despacho n.º 8499/2018- Assembleia Municipal de Lisboa, 2018)

### 5.6 Grandes opções do plano para a cidade de Lisboa 2018/2021

As Grandes Opções do Plano para o quadriénio 2018-2021 que foram aprovadas pela Assembleia Municipal de Lisboa definem cinco eixos para as linhas de desenvolvimento estratégico:

> Eixo A – Melhorar a Qualidade de Vida e o Ambiente
> Eixo B – Combater Exclusões, Defender Direitos
> Eixo C – Dar Força à Economia
> Eixo D – Afirmar Lisboa como Cidade Global
> Eixo E – Governação Aberta, Participada e Descentralizada (Assembleia Municipal de Lisboa, 2018b)

Como podemos observar, em nenhum dos intitulados dos eixos, os setores da cultura nem da educação são explicitamente mencionados. Mas, podemos identificar medidas ancoradas no setor cultural preconizadas em quatro dos cinco eixos e em todos os eixos, encontram-se medidas do setor educativo.

#### 5.6.1 Cultura integrada nos diversos eixos de intervenção

Como podemos constatar na Tabela 13, no eixo A que visa melhorar a qualidade de vida e o ambiente, são propostas medidas que atravessam o setor cultural e o urbanismo, nomeadamente de proteção do património edificado, de construção de equipamentos culturais e de planeamento da cidade que preserve espaços para vida de bairro.

Muitas das medidas previstas para combater exclusão e defender direitos (eixo B) apostam na cultura, seja para consolidar os direitos culturais de todos, incluindo os imigrantes, seja para garantir o acesso à cultura para todos, nomeadamente crianças, jovens, idosos e grupos socialmente desfavorecidos. No mesmo eixo, encontramos também medidas que atravessam o setor cultural e educativo (Cf. Tabela 13).

**Tabela 13: eixos das grandes opções do plano para a Cidade de Lisboa e medidas relacionadas com a cultura**

| Eixo | Linha de intervenção | Medidas |
|---|---|---|
| Eixo A – Melhorar a Qualidade de Vida e o Ambiente | Cidade planeada e reabilitada | Medida 2- visa a proteção do património edificado |
| | | Medida 18- defende a construção de espaços de cultura |
| | Mais e melhor espaço público | Medida 3 – reforçar a identidade de Lisboa, como cidade de bairro com espaços públicos para manifestações culturais diversas |
| Eixo B – Combater Exclusões, Defender Direitos | Afirmar direitos, reforçar a cidadania<br>Que ninguém fique para trás | Medidas 10, 28- defesa da multiculturalidade |
| | | Medida 21- ações dirigidas para a juventude que abrangem atividades culturais e criação de espaços de cultura |
| | | Media 27- ações dirigidas para os idosos que abrangem atividades culturais e garantia de acessibilidade aos eventos culturais |
| | | Medida 29- visa garantir a acessibilidade à cultura para os grupos vulneráveis (crianças, idosos, grupos socialmente desfavorecidos…) |
| | | Medida 31 – favorecer o diálogo intercultural |
| | | Medida 32 – gratuidade em eventos e equipamentos geridos pela EGEAC para os menores, maiores de 65 anos e desempregados |
| | Mais escolaridade, mais qualificações, melhores escolas | Medida 9 – criação de um Centro Integrado para a Aprendizagem de Lisboa para educação não-formal dirigido a todos os segmentos da população |
| | | Medida 14 – promover o ensino profissional e artístico |
| | | Medida 16 – criação de ateliers culturais e de leitura nas bibliotecas |
| Eixo C – Dar força à economia | Fomentar o talento | Medida 2 - Apoiar a instalação de um centro de línguas e cultura estrangeira |
| | Apostar no comércio de proximidade | Medida 3 – apostar nos mercados como polos centrais e dinamizadores da vida dos bairros – polos económicos, recreativos e culturais |
| Eixo D - Afirmar Lisboa como cidade global | Capital Europeia | Medida 2 – criar uma delegação de Lisboa na EU para apoiar projeto de interesse para a cidade, entre outros com ligação à comunidade artística e cultural |
| | Cidade de cultura e abertura | Medidas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 – edificar, requalificar e realizar obras de manutenção nos equipamentos culturais municipais |
| | | Medida 11 – descentralizar a oferta cultural nas periferias da cidade |
| | | Medidas 12 e 13 – apoiar a internalização da criação e divulgação artística |
| | | Medidas 14, 15, 16, 17, 18 e 19 – apoiar a realização de eventos culturais e a celebração de efemérides. |
| | | Medidas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 – apoiar ações que fomentam a tolerância e o diálogo intercultural |
| | Cidade criativa | Medidas 1, 2, 3, 4 e 5 – apoiar fixação de empreendedores criativos na cidade |
| | | Medidas 6,7, 8 e 9 – reabilitar prédios ou zonas de Lisboa no intuito de criar espaços para criativos |
| | | Medidas 10, 11, 12, 13 e 14 – criar redes e plataforma de valorização dos makers |
| | Cidade do património | Apresentar candidatura para Lisboa ser considerada património mundial pela UNESCO |
| Eixo E- Governação Aberta, Participada e Descentralizada | | |

Nota: elaboração própria a partir de Grandes opções do plano para a Cidade de Lisboa 2018-2021 (Assembleia Municipal de Lisboa, 2018b)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para *dar força à economia*, uma medida visa criar um centro de línguas e cultura estrangeira no intuito de atrair empreendedores ou estudantes na cidade de Lisboa, outra criar sinergia entre o comercio tradicional, nomeadamente os mercados, e as atividades culturais. (Cf. Tabela 13).

É no Eixo D - Afirmar Lisboa como cidade global que se concentra a maior parte das medidas que incidem no setor da cultura, em particular, sem surpresa, na linha de intervenção- Cidade de cultura e abertura. Nessa linha de intervenção, além de algumas medidas isoladas para um objetivo, podemos distinguir e agrupar a maior parte delas que visam (i) a qualificação do edificado, tanto o património como os equipamentos culturais, (ii) o apoio a manifestações culturais e igualmente numerosas (iii) a valorização das diferenças culturais e o diálogo intercultural. Uma grande parte das medidas deste eixo concentra-se na linha de intervenção – Cidade criativa- concretizando o paradigma do desenvolvimento territorial através da criatividade (Arnaud, 2018; Costa, 2018)(Cf. Tabela 13).

### 5.6.2 Educação integrada nos diversos eixos de intervenção

Como anteriormente referido, encontram-se medidas do setor da educação nos diversos eixos de intervenção definidos no plano para a Cidade de Lisboa 2018-2021 (Cf. Tabela 14).

No eixo A – Melhorar a Qualidade de Vida e o Ambiente, são preconizadas medidas que visam uma melhor distribuição dos equipamentos escolares no território, uma melhor circulação dos alunos e dos encarregados de educação de e para as escolas e que incentivam para a utilização dos transportes públicos. Nesse eixo, são igualmente propostas medidas para a promoção da educação ambiental (Cf. Tabela 14).

A educação, como a cultura, é usada para combater exclusões e defender direitos (eixo B). Para o fazer, existem medidas que incidem sobre a qualidade dos equipamentos escolares e da alimentação oferecida nas escolas, outras que visam proporcionar uma oferta formativa de qualidade a diversos segmentos da população (crianças, jovens, mas igualmente adultos e idosos), muitas são focadas sobre a educação física e desportiva de várias modalidades. Algumas das medidas propostas prolongam ou ampliam outras tomadas ao nível nacional. Por exemplo, é aqui proposto o alargamento da oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular, obrigatória ao nível nacional para os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, aos estudantes de 2º e 3º ciclos e a ampliação da cobertura de jardins de infância. Também é proposto um alargamento da gratuitidade dos manuais escolares para os estudantes ou materiais não abrangidos pelo programa nacional (Cf. Tabela 14).

A educação para o empreendedorismo é uma medida prevista para *dar força à economia*- eixo C, assim como o fornecimento de uma alimentação escolar saudável, com ingredientes biológicos comprados nos mercados tradicionais da cidade (Cf. Tabela 14).

No eixo D - Afirmar Lisboa como cidade global, no qual se inscrevem a maior parte das medidas do setor da cultura, só encontramos uma medida do setor da educação, na linha de intervenção Capital atlântica, que visa fomentar a literacia oceânica e a educação ambiental para a preservação dos Oceanos, e que conta com a celebração de um Protocolo com os Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Ministério do Mar (Cf. Tabela 14).

Uma das medidas do eixo E - Governação Aberta, Participada e Descentralizada, na linha de intervenção Eficácia, eficiência e profissionalismo abrange as escolas, já que é prevista a criação de um programa que permitirá o acesso a diversas plataformas com a mesma identificação, nomeadamente para os serviços escolares (Cf. Tabela 14).

**Tabela 14: Eixos das grandes opções do plano para a Cidade de Lisboa e medidas relacionadas com a educação**

| Eixo | Linha de intervenção | Medidas |
|---|---|---|
| Eixo A – Melhorar a Qualidade de Vida e o Ambiente | Cidade planeada e reabilitada | Medida 1- rever a Carta Educativa |
| | Mobilidade acessível, ao alcance de todos | Medidas 7 e 12 – melhorar a mobilidade na cidade de e para as escolas |
| | Cidade sustentável, resiliente e amiga do ambiente | Medidas 1 e 14 – promover a educação ambiental |
| Eixo B – Combater Exclusões, Defender Direitos | Afirmar direitos, reforçar a cidadania<br>Que ninguém fique para trás | Medida 7 – rever a Carta Educativa |
| | | Medida 26 – promover a educação para os Direitos Humanos |
| | | Medida 27 – promover ações educativas dirigidas à população idosa |
| | Mais escolaridade, mais qualificações, melhores escolas | Medida 1 – promoção do sucesso educativo |
| | | Medidas 2 e 5 – requalificar as instalações escolares |
| | | Medida 6 – alargar a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1º, 2º e 3º ciclos |
| | | Medidas 7 e 8 – fornecer alimentação saudável nas cantinas escolares |
| | | Medida 9 – criação de um Centro Integrado para a Aprendizagem de Lisboa para educação não-formal dirigido a todos os segmentos da população |
| | | Medidas 11, 12, 13 e 14 – dinamização da educação para adultos |
| | | Medida 16 – criação de ateliers culturais e de leitura nas bibliotecas |
| | | Medida 17 – gratuitidade dos manuais |
| | | Medida 18 – alargamento da cobertura de jardins de infância |
| | Promoção do desporto e da atividade física | Medidas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 – promover a educação física e desportiva em diversas modalidades |
| | Melhor saúde e qualidade de vida | Medida 9 – promover a educação de combate às dependências e adições |
| Eixo C – Dar força à economia | Fomentar o talento | Medida 7 – educação para o empreendedorismo |
| | Apostar no comércio de proximidade | Medida 5 - fornecer alimentação saudável nas cantinas escolares |
| Eixo D - Afirmar Lisboa como cidade global | Capital atlântica | Medida 4 – Promover a literacia oceânica |
| Eixo E Governação Aberta, Participada e Descentralizada | Eficácia, eficiência e profissionalismo | Medida 11 – criação de um programa que permitirá o acesso às diversas plataformas de serviços municipais com identificação única |

Nota: elaboração própria a partir de Grandes opções do plano para a Cidade de Lisboa 2018-2021 (Assembleia Municipal de Lisboa, 2018b)

## 5.7 Políticas educativas e culturais da cidade de Lisboa: conclusão

Após esta breve apresentação de diversos documentos que norteiam a atuação da Câmara Municipal de Lisboa nos setores educativo e cultural, podemos destacar alguns aspetos recorrentes.

A assunção da **cultura no centro dos processos de desenvolvimento da cidade** fortemente defendida no documento estratégias para a cultura da cidade de Lisboa é uma das premissas da Agenda 21 para a Cultura, igualmente assumida pela ARTEMREDE. Essa assunção encontra-se refletida nas grandes opções do plano para a cidade de Lisboa, em particular no eixo D - Afirmar Lisboa como cidade global, nas linhas de intervenção: Cidade de cultura e abertura e Cidade criativa, com as propostas de medidas de apoio ao turismo sustentável e descentralizado e às indústrias criativas, com fixação de empreendedores em bairros periféricos da capital.

**A defesa da diversidade cultural** é um valor defendido através da sua pertença a diferentes redes internacionais como a Rede das Cidades Interculturais do Conselho da Europa e a LIKE villes et régions européennes pour la Culture, mas também é explicitamente uma das competências da Divisão de Cultura. A salvaguarda dos direitos culturais é um dos compromissos da Agenda 21 da Cultura e no documento Grandes opções do plano para a Cidade de Lisboa, tanto no setor cultural como no setor educativo, são previstas medidas concretas para cumprir esse anseio, como por exemplo o apoio à dinamização do Festival Todos ou ainda o programa Na Escola Somos que visa sensibilizar para a proteção dos direitos humanos, entre os quais o direito à diferença étnica e cultural.

A **territorialização: a articulação de diferentes agentes e setores** que implica o trabalho em redes faz parte das competências atribuídas à Direção Municipal de Cultura, é uma das missões da EGEAC e é considerada imprescindível para dar respostas adequadas aos habitantes e utilizadores da cidade, no documento estratégias para a cultura da cidade de Lisboa. Nas grandes opções do plano para a cidade de Lisboa, traduz-se na integração de medidas no âmbito da cultura e da educação nos diversos eixos fixados nomeadamente nos que dizem respeito à economia, e ao urbanismo. A título de exemplo podemos citar a medida 3, da linha de intervenção – apostar no comércio de proximidade, do eixo C- dar força à economia:

> Continuar a forte aposta nos mercados municipais através de implementação do Plano Municipal de Mercados e da estratégia de devolver a centralidade aos mercados, como polos centrais e dinamizadores da vida dos bairros – polos económicos, recreativos e culturais, em complemento à sua tradicional vocação.

A cultura e a arte são em vários documentos considerados como ferramentas potentes para reforçar ou até criar a **coesão social** de um território. Nas Grandes Opções do Plano para a Cidade de Lisboa 2018- 2021, encontramos muitas medidas que visam a inclusão de grupos vulneráveis (jovens, idosos…) através da cultura e da arte.

O documento *Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017,* no sentido de concretizar a **articulação entre o setor cultural e as escolas** defendida como imprescindível para o desenvolvimento de públicos, mas também para a territorialização, sugere cinco medidas. A autoavaliação dos compromissos relativos ao papel da cultura em cidades sustentáveis elencados no documento Culture 21: Actions aponta como fragilidade a integração da cultura na educação e apresenta algumas sugestões. No entanto, nas Grandes opções do plano para a cidade de Lisboa 2018/2021, não encontramos medidas de criação de infraestruturas que tenham como objetivo fomentar essa integração. Encontramos duas medidas transversais ao

setor cultural e educativo (Cf. Tabela 13 e Tabela 14) no Eixo B – Combater Exclusões, Defender Direitos, na linha - Mais escolaridade, mais qualificações, melhores escolas. Essas duas medidas são para ser concretizadas fora do sistema de ensino sob tutela do ministério da educação (tempos livres e formação profissional).

Ao Departamento de Educação é atribuída uma competência para articular com a Direção Municipal de Cultura e serviços do Ministério da Educação no sentido de gerir as bibliotecas escolares de Lisboa e acompanhar a implementação do Plano Nacional de Leitura.

A EGEAC tem um equipamento cultural destinado às crianças e jovens, o LU-CA e na maior parte dos outros equipamentos existe um serviço educativo, mas não estão integrados numa política à escala da cidade para a integração da cultura na educação, nas suas diversas formas.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## CAPÍTULO 6: GENEALOGIA DO DISPOSITIVO

Neste capítulo, tratamos de dar a conhecer as várias organizações que se articularam para dar nascimento ao caso de colaboração entre escolas e agentes culturais- artísticos em estudo. Apresentamos os resultados do inquérito por questionário que permitem conhecer melhor um grupo de crianças que frequenta as sessões dinamizadas durante o tempo letivo por um artista. Esses resultados evidenciam a importância da escola para a diversificação das práticas de consumo cultural pelas crianças, até quando são oriundas de um contexto familiar caraterizado como socioculturalmente favorecido. Apresentamos os resultados da análise documental dos vários documentos orientadores das diversas organizações envolvidas e apresentamos as fases de implementação do dispositivo.

### 6.1 Um complexo enredo de parcerias

No dia do primeiro encontro, à hora marcada, fui recebida, num ambiente pouco formal por Sílvia Real. O edifício do Teatro da Voz situado num bairro antigo de Lisboa muito visitado por turistas encontra-se num estado de conservação a necessitar de manutenção. As salas de entrada são pequenas e o circuito é labiríntico seguindo a inclinação do terreno.

Foi-me oferecido café, água para que me sentisse confortável. Susana Martins, responsável da comunicação, foi convidada a participar na reunião. Sentámo-nos à volta de uma pequena mesa redonda encostada na parede, numa sala de tamanho muito reduzido.

A breve apresentação do meu projeto de investigação foi muito bem acolhida pela Sílvia Real que considera que o trabalho desenvolvido no Teatro da Voz merece ser estudado, para ser disseminado.

O objetivo do 1º encontro era delimitar o caso e definir estratégias para recolher toda a informação pertinente. Foram disponibilizados textos (Isto é uma cocriação!: antimanual de educação artística na infância da autoria do Grupo 23: silêncio! e convidados, textos de comunicações proferidas por Sílvia Real, candidaturas ao financiamento da Direção Geral das Artes, os estatutos da associação Produções Real Pelágio)

A organização dos diversos artistas intervenientes, à imagem das instalações, é feita em rede associando múltiplas entidades, de dimensão reduzida, mais ou menos formalizadas, em trabalho colaborativo de partilha de recursos e projetos comuns.

Diria que estamos perante um exemplo de uma lógica de governança baseada no inter-relacionamento e na interdependência entre atores culturais apresentada como emergente na cidade de Lisboa:

> O surgimento e desenvolvimento de lógicas diversificadas de regulação dos sistemas territoriais e dos meios criativos onde se faz na prática a criação, a produção, a fruição e a legitimação dos bens e atividades culturais é um desafio permanente, que passa por mecanismos de regulação mais convencionais (como o mercado ou a intervenção pública, aos mais variados níveis), mas que se baseia igualmente numa miríade de outras lógicas de governança assentes no

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> inter-relacionamento e interdependências geradas entre os atores culturais. (Costa, 2018, p.96)

Ao longo da conversa, muito fluída, Sílvia Real foi construindo um esquema, com avanços e recuos, com setas e riscos, para tentar representar de forma sistemática a organização dos projetos. Foram necessárias duas folhas e a autora não ficou totalmente satisfeita do resultado, pois não consegue espelhar todas as ramificações da rede e as sinergias criadas para chegar às concretizações que vão desde aulas para crianças, cursos de formação, a espetáculos e saídas culturais.

As três estruturas formalizadas inicialmente envolvidas são uma empresa, a EIRA, vocacionada para dança contemporânea, uma escola privada, a escola da Graça da Voz do Operário, Instituição Particular de Solidariedade Social, e uma associação cultural, a Produções Real Pelágio. No ano 2018, foi alargado o âmbito do trabalho por uma parceria com um agrupamento de escolas situado no mesmo território.

#### 6.1.1 A Eira

A EIRA é uma empresa, fundada em 1993, sediada em Lisboa, que visa o desenvolvimento e a promoção nacional e internacional da dança contemporânea e tem como figura central o bailarino e coreógrafo Francisco Camacho. Como bailarino, desenvolveu uma carreira tanto ao nível nacional como internacional, tendo dançado com coreógrafos contemporâneos de fama mundial, tais como Alain Platel ou Meg Stuart; como coreógrafo, criou peças que foram exibidas não só em Portugal, mas nos diversos continentes; como formador, leciona cursos livres dirigidos a profissionais da dança ou amadores e em escolas de ensino superior de dança e de teatro. A EIRA apresenta-se como uma estrutura de produção artística que visa não só a criação, mas igualmente a formação e a investigação artísticas. Além das criações em dança contemporânea, produz festivais, apoia outros criadores e dinamiza formações artísticas. Valoriza a diversidade e os cruzamentos disciplinares, nomeadamente através da organização do Festival Internacional de Dança Contemporânea de Lisboa, *Cumplicidades*, desde 2015, com uma edição 0 experimental. Como explica o próprio diretor artístico do festival, Francisco Camacho:

> a programação nacional será definida por um/a convidado/a diferente em cada edição (bienal), atendendo aos princípios de reinvenção e pluralidade, com o intuito de garantir a diversidade de abordagens artísticas. (Camacho, s.d.)

#### 6.1.2 A Voz do Operário

A Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário tem origem no jornal A Voz do Operário, criado no final do século XIX por trabalhadores das tabaqueiras, no sentido de dar voz à sua classe e expressar as suas revindicações para condições de trabalho e de vida mais dignas.

A partir da história da Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário publicada em 2018 (Franco, 2018), podemos afirmar que o semanal, apesar de não querer assumir compromisso com nenhum partido político, está orientado para a luta contra a exploração dos

USC UNIVERSIDADE DE COIMBRA

trabalhadores, partilha as ideias e os ideais defendidos pela Comuna de Paris revelando uma certa proximidade com o partido socialista.

Foi no sentido de garantir a sustentabilidade económica do jornal que foi criada a Sociedade Cooperativa A Voz do Operário, mas também fazia parte dos objetivos consignados nos seus estatutos "estabelecer escolas, gabinetes de leitura, caixa económica e tudo quanto em harmonia com a índole das sociedades desta natureza, e com as circunstâncias do cofre, possa concorrer para a instrução e o bem-estar da classe trabalhadora em geral, e dos sócios em particular." Além dos estatutos, o próprio jornal vangloria os benefícios da instrução, podemos ler, por exemplo, no número 780 do A Voz do Operário: "Chamar todas as crianças à escola, para que aprendam a ler, é contribuir para o bem comum, porque derramar a instrução é diminuir os vícios e maus costumes, é aperfeiçoar o homem nos bons sentimentos que devem adornar o coração humano." Em 1888, dando cumprimento a uma das partes deste objetivo, foi criada uma biblioteca para permitir aos trabalhadores terem acesso a textos menos efémeros de que jornais, mas foi necessária uma alteração de estatutos e de nome para tornar possível a criação da primeira escola da Sociedade de Beneficência e Instrução A Voz do Operário, em 1891.

É na primeira sede de propriedade da Voz do Operário cuja primeira pedra foi lançada em 1912, com toda a pompa e circunstância, contando com a presença do Presidente da República, que funciona a escola onde foram realizadas as observações. Mas só em 1922, após a conclusão de uma parte do edifício, começaram as aulas nesta sede.

Progressivamente, a atividade desenvolvida foi mais abrangente incluindo, além da alfabetização dos operários das tabaqueiras e não só, instrução dos filhos dos sócios, uma atividade cultural nas diversas vertentes de arte, tendo sido inaugurado um Salão Social ou Salão das Festas em 1930.

Um aspeto importante da beneficência foi o apoio escolar dando condições (alimentação com a cantina ou roupas e calçado) para permitir às crianças mais pobres frequentar as aulas.

Em 1929, também em resposta à situação política do país, A Voz do Operário adotou um Programa Pedagógico diferente do ensino oficial, em consonância com os seus pressupostos ideológicos. Os aspetos pedagógicos muito ligados ao movimento da Escola Moderna em Portugal serão apresentados de forma mais detalhada numa próxima parte deste trabalho.

Continuando o trabalho de apoio à educação e à cultura, a Voz do Operário inaugura em 1939 a sua primeira biblioteca infantil, em 1955, o jornal renova a sua imagem e adquire uma dimensão mais cultural e inclui uma secção juvenil.

Durante o período de ditadura, as instalações da Voz do Operário foram palco do movimento de contestação ao qual estavam ligados muitos dos sócios e dirigentes associativos. Após a revolução do 25 de abril, as relações entre A Voz do Operário e o Movimento da Escola Moderna estreitaram-se, nomeadamente através da realização de um curso de formação contínua para professores e a intervenção cultural ganhou relevância nas instalações da sede, com apresentações de espetáculos e exposições de artes plásticas.

Um dos projetos d'A Voz para o futuro passa pela remodelação das suas instalações e visa a valorização do seu espólio com a criação de uma "biblioteca especializada nos movimentos sociais que ao longo dos séculos XIX e XX mudaram o Mundo" (Franco, 2018, p.147)

Atualmente, a Sociedade de Instrução e Beneficência conta com sete equipamentos, dois na margem sul os outros em Lisboa, maior parte deles funcionando só com creche e pré-escolar.

*6.1.2.1 A escola nº 1 de A Voz do Operário*

No imóvel da sede, funciona a escola nº 1 de A Voz do Operário, mais conhecida como Escola da Graça, com berçário, creche, pré-escolar, 1º e 2º ciclos e ATL. Para frequentar as escolas da Voz do Operário, é devida uma mensalidade que pode beneficiar de comparticipação da própria associação e do Ministério da Educação de um valor que varia em função dos rendimentos das famílias. Alguns dos encarregados de educação escolhem esta escola pela sua localização, mas muitos optam deliberadamente por uma instituição escolar que defende certos princípios orientadores que norteiam a ação educativa. Esses princípios serão apresentados juntamente com o projeto educativo válido para todas as escolas da associação. No breve texto de apresentação geral das escolas, no site da Voz do Operário, destacamos esta oração que sublinha a importância da cultura no processo educativo: "a sala de aula é um meio privilegiado para a participação dos alunos em práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais".(A Voz do Operário, s.d.)

6.1.3 Produções Real Pelágio

Produções Real Pelágio, Associação Cultural, é uma associação sem fins lucrativos, fundada em 1998, que declara nos seus estatutos que "tem por fim a criação, produção, divulgação e apresentação de espetáculos na área de dança e música e outras áreas artísticas; organização de atividades pedagógicas." Como estratégias para alcançar os objetivos da associação, nos estatutos, são elencados a criação, produção, promoção gestão e venda de espetáculos de dança, música ou interdisciplinares, a organização e participação em seminários, debates, conferências, reuniões e congressos na área da dança e música, a organização de workshops, aulas, ações de formação na área da dança, teatro e música, o desenvolvimento de projetos nas áreas da dança, música ou de outras áreas artística e a divulgação dos produtos obtidos pela concretização dos projetos e a realização de protocolos com organizações nacionais e internacionais.

Dois dos membros fundadores Sílvia Real e Sérgio Pelágio são artistas, respetivamente bailarina/coreógrafa e músico/compositor que continuam a desenvolver a sua carreira na associação. Sérgio Pelágio é guitarrista e compositor com uma formação em jazz. Alia frequentemente a música a outras expressões artísticas, tendo composto músicas para filmes, para espetáculos de dança, entre outros para o coreógrafo Francisco Camacho, e para espetáculos associando a música à literatura infantil. Tem desenvolvido um projeto chamado *Histórias Magnéticas* que levou à apresentação de espetáculos e à edição de audiolivros.

Sílvia Real, após uma formação de bailarina na Inglaterra, foi intérprete de vários coreógrafos portugueses de fama internacional, entre os quais Francisco Camacho.

Juntos Sérgio Pelágio e Sílvia Real percorreram, a partir de 1997, o país, e não só, para apresentar uma trilogia *Casio Tone, Subtone e Tritone*, de espetáculos de dança/teatro para crianças, seguidos de ateliers, cujas temáticas levam a uma reflexão sobre a vida quotidiana.

Os encontros, as necessidades e as ideias deram nascimento a alguns projetos que perduraram e foram-se consolidando. Perante a casualidade da origem, uma colaboração

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

continuada entre uma professora de 1º ciclo e uma encarregada de educação, e o complexo enredo da rede de parcerias, podemos considerar que o resultado foi obtido pelo trabalho de "*bricoleurs*" (Levi-strauss, 1962), seguindo uma "*tactique*" (de Certeau, 1990)?

A partir das organizações formalizadas, nasceram outros grupos organizados, mas informais: o Centro de Formação em Artes (CFA) e o Grupo 23: silêncio! que funcionam no Teatro da Voz e participam nos projetos desenvolvidos com papel de destaque.

#### 6.1.4 Centro de Formação Artística

O Centro de Formação Artística nasce, em 2013, da assinatura de um protocolo entre A Voz do Operário e a Eira. Ao abrigo deste protocolo, alguns artistas de várias linguagens, dança, mas igualmente música, artes plásticas, cinema podem exercer a sua atividade nas instalações do Teatro da Voz. Os artistas residentes neste espaço dão formação nas modalidades de aulas regulares, oficinas, laboratórios. Algumas formações para o público em geral, mais especificamente residentes no bairro da Graça, têm custos para os participantes e são sujeitas a inscrição. Os artistas têm igualmente intervenções durante o tempo letivo, em atividades de formação integradas no plano curricular, inicialmente para algumas turmas de 1º ciclo da escola da Voz do Operário e posteriormente também do Castelo e de Santa Clara.

#### 6.1.5 Grupo 23: silêncio!

O Grupo 23: silêncio!, um coletivo, nascido em 2013, que agrupa artistas, outros adultos, crianças e jovens, pretende intervir em educação artística, nas vertentes de investigação e criação em artes performativas, mas igualmente de pensamento crítico e direitos humanos. Esse grupo intergeracional formado com profissionais de áreas diferentes (dança, música, filosofia…) constituiu-se como uma comunidade de cocriação ou até de aprendizagem. Os jovens e as crianças não foram reduzidos a pessoas em desenvolvimento e as propostas que faziam para a criação, até os "erros" passaram a ser vistos como "potenciadores da própria criação artística" (Pedro, 2016, p.39). A relação entre os adultos, com formação artística, e as crianças transformou-se, deixando espaço de aprendizagem para todos, como afirma Rita Pedro quando comenta o processo criativo do espetáculo *E se tudo fosse amarelo*: "A relação da artista com as crianças tornou-se mais disponível para acolher o novo e o inesperado que uma infância tomada na sua diferença traz consigo." (Pedro, 2016, p.39) A própria Sílvia Real, bailarina e coreógrafa conceituada, reconhece que: "Eu aprendo isso com eles porque eles não têm os pré-conceitos que nós temos, não têm as barreiras que nós temos, não têm a história que o nosso corpo já tem." (Pedro, 2016, p.39)

O grupo já criou vários espetáculos, alguns contando só com a interpretação das crianças e jovens, outros com a de bailarinos profissionais e até com a própria Sílvia Real. E apresentou-se em inúmeras salas de espetáculo de norte a sul de Portugal, entre outras, em Lisboa, no Teatro Nacional Dona Maria II.

Em 2018, o projeto foi alargado e contou com a participação de turmas de um agrupamento de escolas público.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

### 6.1.6 Um agrupamento de escolas

#### *6.1.6.1 O agrupamento*

O agrupamento Gil Vicente de Lisboa é uma escola pública, fica situado numa parte histórica da cidade, entre Alfama e o Castelo São Jorge, numa colina da qual se avista o Tejo. Os bairros, inicialmente populares e com habitantes oriundos de vários pontos do mundo, são hoje muito prezados pelos turistas que os visitam e residem nos números alojamentos locais desta zona de Lisboa.

O agrupamento conta com cerca de 1300 alunos, 100 docentes e 30 outros funcionários repartidos em três estabelecimentos: duas escolas com Jardim de Infância e 1º Ciclo e uma escola de 2º, 3º Ciclos e Secundária que é sede de agrupamento. O edifício que alberga esta escola 2,3/S beneficiou recentemente de obras de requalificação do parque escolar e conta com instalações para aulas, mas igualmente desportivas e de uma sala equipada para ser sala de espetáculo com 60 lugares. As linhas orientadoras do projeto educativo do agrupamento serão apresentadas ulteriormente.

As duas escolas de 1º Ciclo deste agrupamento participaram no projeto a partir de 2018.

#### *6.1.6.2 Escola 1*

A Escola de Santa Clara ocupa as instalações do antigo Convento do Desagravo que foi alterado e ampliado em 2014. Trata-se de um edifício histórico, com arcos, pátios e vista deslumbrante sobre o rio Tejo, situado entre a igreja e mosteiro de São Vicente de Fora, o Panteão Nacional e o Campo de Santa Clara onde se realiza a Feira da Ladra.

O Jardim Escola tem cinco salas com cerca de 120 crianças e a escola de 1º ciclo tem oito salas e cerca de 180 alunos.

#### *6.1.6.3 Escola 2*

A Escola do Castelo está situada junto ao Castelo São Jorge, entre casas antigas muito próximas umas das outras. Mal se distingue das outras habitações no emaranhado de ruas e becos de trânsito rodoviário condicionado. No interior do recinto, o pátio e as salas sucedem-se seguindo o declivo das encostas do Castelo.

O Jardim Escola tem 25 crianças, numa só sala e a escola do 1º ciclo tem um pouco menos de 100 alunos divididos em quatro salas.

## 6.2 Os projetos educativos das escolas

O Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário determina o projeto educativo, a par com o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento, como instrumento do exercício da autonomia. Tendo em conta a importância do projeto educativo para determinação dos outros documentos, foi nele que incidiu a nossa análise para entendermos os princípios orientadores da ação educativa e compreender o lugar reservado às artes e à cultura. No próprio decreto, é definido como:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de

> administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Ministério da Educação e Ciência, 2012, art.9.º)

Os outros documentos reguladores do funcionamento das escolas e agrupamentos são operacionalizações do projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico e aprovado pelo conselho geral.

### 6.2.1 Projeto Educativo d'A Voz do Operário 2016-2019: criança cidadã

O projeto educativo pretende ser o resultado de uma construção coletiva, fruto da participação, do trabalho e da reflexão de todos os membros da comunidade educativa do conjunto das seis escolas da Voz do Operário - Sociedade de Instrução e Beneficência. O documento comentado nesta parte estava no último ano de validade quando foram realizadas as observações de atividades e as entrevistas.

#### *6.2.1.1.Princípios orientadores*

Como o escrevemos anteriormente, os equipamentos da Voz do Operário são muito ligados à Escola Moderna e seguem os princípios educativos desse movimento.

Interessante constatar que, no documento em estudo, encontramos 47 ocorrências da palavra *criança* e só 2 da palavra *aluno.* Efetivamente o *aluno* é o indivíduo que recebe formação ou instrução de um professor que vai planear o seu desenvolvimento cognitivo, enquanto a *criança* é um ser humano no início do seu desenvolvimento. Considerar que na escola estão presentes crianças e não alunos tem implicações na ação educativa a desenvolver, estas são enunciadas na forma de princípios orientadores na introdução do projeto educativo.

Sendo as crianças todas diferentes, a diferenciação pedagógica é imprescindível para dar resposta aos interesses, capacidades, ritmos de cada um.

Reconhecer as crianças como seres humanos, cidadãos, significa reconhecer-lhes direitos, mas igualmente poderes como pessoas que são e não só como pessoas em devir, que serão. A escola é um lugar privilegiado para assumir a cidadania plena das crianças:

> a cidadania da infância só ganha sentido, se ela se constituir como *cidadania institucional*, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem, e, desde logo, na escola; *cidadania cognitiva*, enquanto reconhecimento da "voz da criança" como expressão de culturas infantis, através das quais as crianças interpretam e exprimem o mundo e que são válidas em si mesmas, nas suas múltiplas expressões, lúdicas, plásticas, verbais, etc. (Sarmento, 2012, p.46)

Essa assunção da criança cidadã toma corpo em vários dos princípios educativos defendidos pelas escolas da Voz do Operário: na dimensão institucional, com a participação democrática na gestão da escola:" A prática democrática de organização da vida na escola institui-se em Conselho de Cooperação Educativa" (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p. 3), na dimensão cognitiva, com a gestão partilhada entre o adulto e a criança dos conteúdos a aprender "A gestão dos conteúdos a aprender é feita de forma compartilhada entre crianças e adultos" (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p. 3).

Nesse projeto educativo, essa criança cidadã é vista também como criadora de cultura e de conhecimento: "As crianças intervêm na comunidade educativa como fonte de conhecimento" (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p. 3).

Outro aspeto fundamental na elaboração deste projeto educativo é a importância dada às relações sociais no processo de aprendizagem. O modelo adotado é o socioconstrutivismo que defende que a aprendizagem é um processo ativo do sujeito e resulta de interações sociais: "O conhecimento constrói-se pela planificação e avaliação do percurso realizado, explicitando aos outros como se fez" (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p. 3).

Essa construção de comunidades de aprendentes revela-se importante para as crianças, mas igualmente para os profissionais em desenvolvimento: "As diferentes perspetivas pedagógicas dos trabalhadores da instituição são o motor do desenvolvimento da prática pedagógica refletida em comunidades de aprendentes" (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p. 3).

*6.2.1.2 Presença das artes*

No projeto educativo d'A Voz do Operário aparece de forma explícita uma única referência às artes na parte intitulada *Vida do grupo/turma – Responsabilidade do grupo/turma,* para indicar que os projetos devem nascer do interesse das crianças e ser geridos de forma participada pelos alunos e professores:

> O tempo de trabalho para a realização de projetos temáticos de estudo, de produção ***artística***, de pesquisa científica ou de intervenção social, decorre do planeamento conjunto. (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p.9)

Nesta citação, podemos constatar que os projetos de produção artística são tratados exatamente a par dos da pesquisa científica por exemplo, não criando nenhuma hierarquia entre as diferentes naturezas ou áreas dos projetos desenvolvidos.

*6.2.1.3 Presença da cultura*

Nesse projeto educativo, a cultura é considerada de forma muito abrangente, não como um conjunto fechado de produtos acabados, mas sim como meio no qual se desenvolvem todas as atividades humanas e por consequência as atividades realizadas na escola e também como construção social permanente:

> o conhecimento e o pensamento são sempre atividades socioculturais onde adultos e crianças estão conjuntamente envolvidos em argumentar, medir, observar e também a ler, escrever e quantificar (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p.4).

A teia de inter-relações sociais não fica circunscrita no interior da escola que não pode ficar isolada do território no qual está inserida e deve estabelecer parcerias com outras organizações:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Se é evidente que educadores, professores e crianças fazem parte desta comunidade, não é menos evidente que as famílias e os trabalhadores não docentes bem como, as estruturas e organizações locais também o fazem. Neste contexto, é responsabilidade da escola incentivar novas formas de parceria com

> todos os atores da comunidade educativa, quer através da sua efetiva participação e corresponsabilização no desenvolvimento do projeto educativo de escola, quer através de outras formas de envolvimento na escola. (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016, p.5).

### 6.2.2 Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gil Vicente 2018-2021: escola humanista e republicana

O nosso período de observação das atividades e realização de entrevistas coincidiu com o primeiro ano de implementação deste projeto educativo.

Na introdução do documento, é feita menção às consultas realizadas para a elaboração do documento:

> A equipa que o elaborou teve em conta os resultados da consulta alargada à comunidade escolar e educativa. Os contributos e a responsabilidade partilhada por todos os intervenientes no processo educativo – docentes, alunos, famílias, pessoal não docente, parceiros da comunidade educativa – é um requisito indispensável para se desenvolver uma educação de qualidade. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.3)

Queremos salientar que entre os intervenientes consultados, constam os diversos membros da comunidade educativa (alunos, docentes e famílias) e igualmente parceiros que, portanto, são exteriores a esta comunidade.

#### *6.2.2.1 Princípios orientadores*

Na parte do diagnóstico, são vários, ao longo do tempo, os elementos que valorizam os "ideais republicanos", o "espírito humanista e democrático" assim como a ideia de progresso e de melhorias para a classe operária. Podemos citar por exemplo:

> Na rua da Graça, o empresário que mandou construir o Bairro Estrela de Ouro dotou-o com um cinema, o primeiro que, em Portugal, projetou um filme sonoro (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.6)

Até durante o período do estado Novo, apesar das imposições da ditadura, é mencionado um episódio de clemência extraordinária para com alunos que se tinham manifestado contra o regime:

> Todavia, não se perdeu completamente o respeito pela dignidade da escola, a ponto de, durante o mandato do último reitor, deputado do partido do governo, o único autorizado, este se ter oposto a sanções disciplinares a alunos que participaram em ações contra o regime e à entrada da polícia política na escola. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.6)

A escola afirma a sua vontade, continuada no tempo, de prestar serviço à comunidade, nomeadamente na educação de adultos, abrindo cursos em várias modalidades para suprir necessidades de população menos qualificada para enfrentar o mundo do trabalho, adaptando a oferta em função das necessidades e dos quadros legais (cursos noturnos, Curso Extraescolar de Português Língua Estrangeira, Cursos Saber+…). A importância da ligação com a

comunidade envolvente também é manifestada pelo estabelecimento de parcerias com outras organizações do território, como será referido na parte que foca a presença da cultura. No entanto, ao examinar o organigrama escolar na página 29 do projeto educativo, podemos constatar a ausência de órgão ou serviço cuja função seria explicitamente de comunicação ou articulação com entidades exteriores à escola.

Esses ideais mantêm-se presentes na definição da visão e da missão do agrupamento que, pela sua ação educativa, visa uma "efetiva igualdade de oportunidades", a valorização "do respeito pela diferença, da tolerância, da solidariedade, do trabalho, da perseverança, da meritocracia, da igualdade de género" e a inclusão de todos os alunos nomeadamente estrangeiros e com necessidades educativas especiais. A finalidade da ação educativa é assegurar:

> uma formação integral (onde se destacam as competências cívicas e académicas) capaz de criar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos, prontos para as tendências e os desafios – económicos, sociais e ambientais – do século XXI. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.18)

Na primeira área prioritária de intervenção, são especificadas as dimensões incluídas na formação integral:

> Melhorar as aprendizagens dos alunos nas suas diversas dimensões, nomeadamente as curriculares, sociais, relacionais e emocionais (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.18)

*6.2.2.2 Presença das artes*

A implementação de dispositivos que permitem a prática artística por parte de alunos, como a Orquestra do Gil, parceira da Orquestra Geração ou Complemento à Educação Artística: oficina de teatro, música e oficina de artes, é vista como um dos pontos fortes do agrupamento.

> Estes esforços para implementação de dispositivos contribuem para alcançar uma das ambições declaradas na visão do agrupamento: "Ser uma referência no ensino das Artes do Espetáculo" (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.17)

As artes, ou pelo menos as expressões, parecem ser igualmente usadas para motivar os alunos e fomentar o interesse deles para outras áreas curriculares:

> Desenvolver iniciativas no âmbito das expressões e […] como estratégia de reforço do interesse pelos conteúdos escolares. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.20)

*6.2.2.3 Presença da cultura*

A dimensão cultural é um aspeto que tem algum relevo no diagnóstico apresentado para elaboração do projeto educativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Quando é lembrada a história do estabelecimento, mencionam a presença de docentes e alunos que se tornaram famosos e nomes sonantes da cultura portuguesa:

> Entre 1914 e o início do Estado Novo, do seu corpo docente fizeram parte nomes destacados dos ideais republicanos – filósofos, pedagogos e homens de letras que marcaram a cultura do século XX e deixaram sementes nos alunos. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.5)

Sempre no diagnóstico, mas na dimensão geográfica, é dado particular atenção à especificidade cultural do meio no qual está inserido o agrupamento:

> Estes bairros são caraterizados pela forte presença de uma cultura popular urbana, com destaque para o fado e para as marchas populares de Santo António, onde a identidade bairrista e as consequentes rivalidades entre bairros são uma marca importante. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.9)

No documento, é declarado que essa cultura popular urbana, também associada a um baixo nível de escolaridade da população, caraterística de alguns dos bairros dos quais são oriundos os alunos, entra em oposição com a "a cultura escolar mais curricular":

> Este tipo de cultura popular urbana é transportado para as escolas, conflituando muitas vezes com a cultura escolar mais curricular. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.9)

Além da cultural popular dos moradores do meio circundante o agrupamento, é mencionada a riqueza cultural do território devido à particularidade de muitas das residências, antigas vilas operárias e à presença de edificado de grande valor patrimonial (Mosteiro de São Vicente, o Panteão Nacional, a Igreja da Graça…)

Outro aspeto relativo à cultura considerado relevante para o diagnóstico é a heterogeneidade cultural dos habitantes dos bairros envolventes das escolas:

> é de referir o número crescente de população imigrante, das mais diversas origens, a residir nestes bairros, aumentando a heterogeneidade social, cultural e linguística. Em consequência, o multiculturalismo faz parte da nova realidade das nossas escolas. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.11)

É estabelecida uma correlação entre a cultura das famílias moradoras nos bairros de influência do agrupamento e os resultados escolares. Entre os fatores que justificam o baixo aproveitamento escolar, consta a cultura das famílias:

> conclui-se que eles [os resultados académicos] espelham a realidade social e económica dos bairros populares e da pequena burguesia da Lisboa histórica: baixo grau de instrução e pouca variedade e complexidade de interesses culturais, (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.14).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Existem diversas parcerias com entidades de pendor cultural e/ou artístico que são vistas como oportunidades para o agrupamento, das quais podemos citar: associações recreativas e desportivas de São Vicente, Orquestra Geração, Museu do Aljube Resistência e Liberdade, Museu do Fado, Museu Berardo, Tate Modern, Museu Rainha Sofia e a Casa da Achada. O contacto com manifestações culturais fora da escola é valorizado e é igualmente potenciado através de visitas de estudos:

> Realizar atividades que permitam o acesso aos recursos culturais locais, regionais, nacionais e internacionais. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.20)

Na parte do documento intitulado "visão", é declarado que o agrupamento tem a ambição de:

> Consolidar a sua tradição humanista, democrática e de respeito pela diversidade cultural (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.17)

Esse respeito pela diversidade cultural é uma das componentes da segunda área prioritária de intervenção:

> Fomentar os comportamentos adequados às aprendizagens, desenvolvendo valores pessoais e sociais estruturantes, adaptados à empregabilidade, a uma cidadania cosmopolita e solidária e à diversidade cultural. (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p.23)

### 6.3 Um grupo de crianças "privilegiadas"?

> "Durante muitos anos, as nossas escolas eram fundamentalmente procuradas por motivos económicos, porque eram o único recurso educativo de que dispunham os mais desfavorecidos. Com a massificação do ensino que se seguiu ao 25 de abril, a situação se alterou, e ainda bem. Hoje os pais e encarregados de educação procuram o ensino d'A Voz do Operário porque se identificam com o nosso modelo pedagógico", afirma Vitor Agostinho, diretor-geral da Sociedade (Franco, 2018, p.136)

Esta declaração proferida por um dirigente da Voz do Operário, numa entrevista realizada em 2017, que pode indicar um recorte social das famílias que resolvem colocar os seus filhos neste estabelecimento por razões de valores partilhados, ficou corroborada por uma docente atualmente em exercício nesta escola: "a nossa população é uma população que tem, maior parte deles, muito acesso a quase tudo." (entrevista D) No entanto, recorremos à aplicação de um questionário para conhecer melhor os alunos observados.

No que diz respeito aos dados académicos, todos os alunos são de uma turma de 2º ano, nenhum tinha reprovado. A turma é na grande maioria (18 em 22 respondentes) constituída por meninas e por crianças de nacionalidade portuguesa (21 em 22) contando com uma criança de nacionalidade chinesa. Os alunos, não tendo reprovado, têm idade normal para um 2º ano de escolaridade, compreendida entre os 7 e 8 anos.

A maior parte dos alunos tem sucesso escolar, sendo 6 os alunos com alguma classificação negativa no final do período anterior, dos quais 1 na área da matemática e 5 na língua portuguesa.

6.3.1 Nível de escolaridade e setor profissional dos pais e das mães

Se analisarmos o nível de escolaridade dos pais (cf. Tabela 15) e das mães (cf. Tabela 16**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**), podemos constatar que as mães têm um nível mais elevado de que os pais., sendo 16 delas licenciadas enquanto os pais licenciados são 10. Nenhuma mãe tem o nível de 6º ano de escolaridade, mas 2 pais o têm.

**Tabela 15: Nível de escolaridade do pai**

| Nível de escolaridade | Contagem de indivíduo |
|---|---|
| 6º ano | 2 |
| 9º ano | 2 |
| 12º ano | 8 |
| Licenciatura | 10 |
| Total Geral | 22 |

Fonte: elaboração própria

**Tabela 16: Nível de escolaridade da mãe**

| Nível de escolaridade | Contagem de indivíduo |
|---|---|
| 9º ano | 1 |
| 12º ano | 5 |
| Licenciatura | 16 |
| Total Geral | 22 |

Fonte: elaboração própria

Os dados recolhidos na turma observada são em consonância com os dados ao nível nacional que também evidenciam uma maior taxa de mulheres com estudos de nível superior (Cf. Tabela 17).

**Tabela 17: Nível de escolaridade da população portuguesa com mais de 15 anos, em 2018.**

| Nível de escolaridade | Total | homens | mulheres |
|---|---|---|---|
| **Nível superior** | 18,7% | 15,3% | 21,7% |
| **12º** | 21,9% | 22,9% | 21% |
| **9º** | 20% | 23% | 17,3% |
| **6º** | 10,5% | 12,6% | 8,7% |
| **4º** | 22,2% | 22,3% | 22,2% |
| **-** | 6,7% | 3,9% | 9,2% |

Dados da PORDATA

Se compararmos os níveis de escolaridade dos pais da turma com o das pessoas com idade compreendida entre os 15 e os 64 anos, em Portugal, podemos constatar que os primeiros têm um nível de escolaridade mais elevado (Cf. Tabela 18). Enquanto em Portugal, a taxa de licenciados é de 22,5%, entre os pais da turma, acede aos 59,1%. Ao nível nacional, há 13,8% da população com o primeiro ciclo ou menos, nos pais da turma não existe nenhum. Tendo em conta a idade provável dos pais, as alterações legais da escolaridade obrigatória podem explicar a ausência de indivíduos com o nível de escolaridade de 4º ano ou menos e as taxas reduzidas para o 6º e o 9º ano. Mas, embora a faixa etária dos pais da turma não seja coincidente com a faixa etária dos dados disponibilizados na PORDATA, podemos salientar a sobre representação dos licenciados no grupo observado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Tabela 18: Nível de escolaridade dos pais vs das pessoas com idade compreendidas entre os 15 e os 64 anos, em Portugal**

| Nível de escolaridade | Pais dos alunos da turma | % dos pais dos alunos da turma | % da população com idade compreendia entre os 15 e os 64 anos, em Portugal* |
|---|---|---|---|
| - | 0 | 0 | 1,8 |
| 4º ano | 0 | 0 | 12 |
| 6º ano | 2 | 4,5 | 12,6 |
| 9º ano | 3 | 6,8 | 23,4 |
| 12º ano | 13 | 29,5 | 27,6 |
| Licenciatura | 26 | 59,1 | 22,5 |
| Total Geral | 44 | 100 | 100 |

*Dados da PORDATA relativos a 2018

No que às atividades profissionais dos pais diz respeito, não é surpreendente tendo em conta o reduzido número de respostas obtidas, podemos salientar uma grande dispersão (cf. Anexo 7). Podemos citar em jeito de exemplo para as mães atriz, cozinheira, caixeira de supermercado, contabilista ou diretora hospitalar, para os pais dentista, empresário, professor, taxista ou tipógrafo… Num universo tão pequeno, era de admirar encontrarmos muitas repetições de profissões.

No entanto, da mesma forma de que para os níveis de escolaridade, foram comparados os dados relativos ao setor de atividade profissional dos pais dos alunos da turma observada com dados da PORDATA relativos à população geral em Portugal. Agruparam-se todas as profissões do setor educativo (professor, educador e monitor) por um lado e todas do setor das artes e da cultura (arquiteto, ator, DJ e vendedor de discos, ensaiador, mediador de leitura e programador cultural) por outro. Podemos constatar, no grupo dos pais das crianças inquiridas, uma sobre representação das áreas das artes e da cultura e da educação (Cf. Tabela 19).

**Tabela 19: Setor profissional dos pais da turma observada vs dos trabalhadores em Portugal**

| Setor profissional | Pais da turma observada | Mães da turma observada | Total dos pais da turma observada | % dos pais da turma observada | % ao nível nacional em 2015* | % ao nível nacional em 2018* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Arte e Cultura** | 3 | 5 | 8 | 18% | 16,40% | |
| **Educação** | 4 | 3 | 7 | 16% | | 3% |
| **outro** | 15 | 14 | 29 | 66% | | |
| **Total** | 22 | 22 | 44 | 100% | | |

*A partir de dados da PORDATA

6.3.2 Frequência das atividades realizadas em casa

Sabemos que os respondentes, devido à sua idade, têm uma noção do tempo cronológico ainda em construção. Só aos 9 anos de idade, a coordenação entre os diferentes sistemas (horas, dias, meses) e a compreensão do aspeto cíclico desses sistemas são dominadas (Tartas, 2010), no entanto, as crianças inquiridas, de 7, 8 anos, encontram-se próximas deste nível de desenvolvimento. Por isso, as 3 possibilidades de respostas apresentadas às crianças são frequências, embora não muito precisas, bastante diferentes entre si (pelo menos uma vez por dia, por semana, por mês).

Embora exista, em Portugal, um site de estatísticas adaptado para ser consultado por crianças e jovens, maioritariamente entre os 8 e os 12 anos: a Pordata Kids, os dados nacionais sobre lazeres e cultura infanto-juvenis são inexistentes. Para compreender melhor os resultados obtidos com o grupo de crianças observadas, comparamo-los com alguns dados recolhidos em França num estudo longitudinal de grande escala, realizado entre 2002 e 2008 pela equipa de Sylvie Octobre.

Como podemos observar na Tabela 20, uma atividade destaca-se das outras pela sua frequência, ver televisão, atividade que todas as crianças menos uma (95%) declaram como diária. Podemos referir a facilidade de acesso às emissões televisivas. Quase todos os agregados familiares, em Portugal, possui um televisor em casa (98,9% em 2015, dados da PORDATA). Além disso, atualmente, com a multiplicidade dos canais e as possibilidades de recuar na box para visionar programas passados, a qualquer hora do dia, em qualquer dia da semana, podemos assistir a um programa televisivo destinado às crianças, o que pode aumentar a frequência e a duração desta atividade. Em 2015, 74,3 % dos agregados familiares tinham televisão por cabo ou satélite (dados da PORDATA) e sabe-se que este tipo de tecnologia está a disseminar-se. Estes resultados são em consonância com os obtidos pela equipa de Sylvie Octobre que coloca a audiência televisiva como prática diária mais frequente para as crianças de 11 anos (81%) com tendência a diminuir com o crescimento dos adolescentes e a ser substituída por outras atividades (Octobre & Berthomier, 2011).

A segunda atividade que as crianças declaram com uma frequência diária (45%) é o jogar jogos (Cf. Tabela 20). Contrariamente a uma ideia frequentemente veiculada, diariamente, as crianças jogam mais a jogos sem computador de que com computador (41%) e o jogar é uma atividade diária mais frequente de que ver filmes gravados (23%) ou navegar na Net (32%). No estudo sus mencionado, o jogar jogos é uma atividade que declina fortemente com a adolescência (Octobre & Berthomier, 2011).

O contacto com o livro é diário para 23% das crianças inquiridas (Cf. Tabela 20), mas semanal para 45% delas. Com o questionário aplicado, não sabemos se as crianças o fazem de forma autónoma ou acompanhadas com um adulto. Sendo alunos de 2º ano, portanto ainda com pouca autonomia leitora, é provável que uma parte significativa oiça ler por um adulto afetivamente próximo. Nos dados recolhidos, uma criança declara ler ou ouvir ler menos de uma vez por mês. Mas, estamos ainda longe dos 14,5% de crianças de 11 anos que declaram nunca ou quase nunca ler um livro, no inquérito conduzido pela equipa de Sylvie Octobre (Octobre & Berthomier, 2011).

O uso da internet não é muito frequente no grupo de crianças inquiridas, 45% declaram o fazer menos de uma vez por semana e uma criança menos de uma vez por mês (Cf. Tabela 20). Os dados da Pordata permitem dizer que 74,7% da população portuguesa com 16 e mais anos utiliza internet, mas não com que frequência. A utilização da internet torna-se mais facilitada e interessante quando se tem um bom domínio da língua escrita, o que não é ainda o caso com crianças de 2º ano. 69% dos adolescentes de 17 anos inquiridos pela equipa de Sylvie Octobre fazem uso diário do computador, prática com grande crescimento ao longo da adolescência (14,5% para os jovens de 11 anos) (Octobre & Berthomier, 2011).

USC DE COMPOSTELA

Ouvir música gravada é uma atividade muito frequente para 27% das crianças inquiridas e pouco frequente também para 27% do grupo (Cf. Tabela 20). Esta atividade, por crescer em frequência de forma muito acentuada entre os 11 e os 17 anos de idade, é considerada como um "elemento emblemático da cultura adolescente" e não infantil, por Sylvie Octobre. Na faixa etária do grupo observado não tem essa relevância.

Ver filmes gravados é uma atividade declarada como pouco frequente (41% menos de uma vez por semana, Cf. Tabela 20). Podemos questionar a relevância da pergunta perante as tecnologias hoje usadas para visionamento de filmes, como dissemos anteriormente, as televisões permitem escolher entre muitos programas e recuar para ver programas ou filmes já emitidos. A escolha do filme gravado em DVD ou outro suporte físico torna-se uma prática cada vez mais rara, os próprios produtos tendem a desaparecer do mercado. O ver TV pode incluir o visionamento de filmes escolhidos na box ou noutros sistemas como o Netflix.

**Tabela 20: Frequência das atividades realizadas em casa**

| | ver TV | ouvir música gravada | ler ou ouvir ler | ver filmes gravados | navegar na net | jogar no PC | jogar jogos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pelo menos 1 vez por dia** | 21 (95%) | 6 (27%) | 5 (23%) | 5 (23%) | 7 (32%) | 9 (41%) | 10 (45%) |
| **Pelo menos 1 vez por semana** | 1 (5%) | 9 (41%) | 10 (45%) | 8 (36%) | 4 (18%) | 4 (18%) | 7 (32%) |
| **Pelo menos 1 vez por mês** | 0 | 6 (27%) | 6 (27%) | 9 (41%) | 10 (45%) | 9 (41%) | 5 (23%) |
| **Menos de 1 vez por mês** | 0 | 1 (5%) | 1 (5%) | 0 (5%) | 1 (5%) | 0 | 0 |
| | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |

Fonte: elaboração própria

Quando questionados acerca das atividades realizadas em casa, durante o tempo livre, além das atividades listadas na tabela anterior, 9 alunos declararam fazer produções em artes visuais, 7 desenhar e 2 fazer recortes e colagens (Cf. Tabela 21).

**Tabela 21: Outras atividades frequentemente realizadas em casa**

| Atividades | Número de ocorrências |
|---|---|
| Sem resposta | 8 |
| Desenhar | 7 |
| Fazer legos | 4 |
| Fazer recortes e colagem | 2 |
| Fazer manicura | 1 |
| Total Geral | 22 |

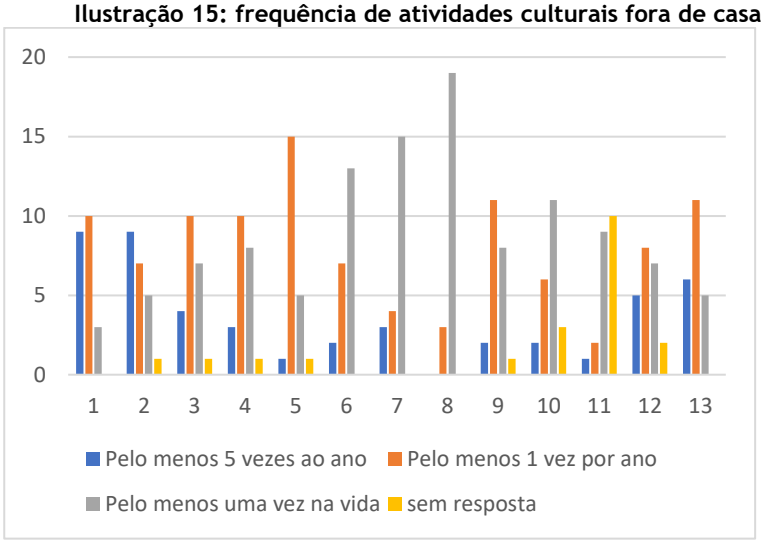
Fonte: elaboração própria

### 6.3.3 Frequência das atividades culturais realizadas fora de casa

No que diz respeito às atividades de fruição cultural e a sua frequência, como podemos observar na Ilustração 15, as crianças declaram com maior regularidade ir ao cinema ou visitar uma exposição ou um museu. As crianças não revelam atividades com frequências relativas muito diferentes dos adultos residentes em Portugal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Ilustração 15: frequência de atividades culturais fora de casa**




| Legendas | |
|---|---|
| 1 | ir ao cinema |
| 2 | visitar um museu, uma exposição |
| 3 | visitar um monumento |
| 4 | ir à biblioteca |
| 5 | ver um concerto |
| 6 | Ver um espetáculo de dança representado por profissionais |
| 7 | Ver um espetáculo de teatro representado por profissionais |
| 8 | Ver um espetáculo de opera representado por profissionais |
| 9 | Ver um espetáculo de dança representado por amadores |
| 10 | Ver um espetáculo de teatro representado por amadoues |
| 11 | Ver um espetáculo de opera representado por amadores |
| 12 | ver um espetáculo de circo |
| 13 | ver um espetáculo de rua |

Fonte: elaboração própria

Efetivamente, em 2018, os dados disponibilizados pela Pordata colocam as visitas de Museus, Galarias e jardins com o maior número de visitantes por mil habitantes seguido das idas ao cinema com 1436,9 espetadores por mil habitantes (Cf.

Tabela 22). No estudo realizado em França, é igualmente o cinema que lidera as saídas dos jovens (Octobre & Berthomier, 2011).

**Tabela 22: Número de espetadores por 1000 habitantes por tipo de atividade**

| Atividade | Cinema | Museu, galeria ou jardim | Espetáculo de dança ou música | Ópera | Teatro | Biblioteca |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Espetadores ou visitantes por 1000 habitantes** | 1436,9 | 1895,6 | 920,1 | 3,6 | 210,7 | 826* |

Dados da Pordata relativos ao ano 2018 *Últimos dados disponíveis relativos ao ano 2003

Interessante constatar que, no grupo de crianças observadas, a maior parte das atividades foram realizadas pela maior parte das crianças, embora, para algumas, com uma frequência baixa. É de salientar o caso da ópera: todas as crianças declaram ter ido ver ópera apresentada por profissionais – 3 pelo menos uma vez por ano, 19 uma vez na vida. A frequência das idas à ópera é muito elevada se compararmos com os habitantes em Portugal, onde os espetadores representam 3,6 por mil. Podemos salientar que todas as crianças declaram ter assistido pelo menos uma vez na vida, mas algumas com mais regularidade, a manifestações culturais classificadas como legítimas e eruditas. O único item que detém um número significativo de crianças que não foram, nem uma vez na vida, fruir da atividade é a ópera representada por amadores. Sabemos que este tipo de espetáculo é relativamente raro em Portugal. O número total de sessões de ópera em Portugal, durante o ano de 2018, foi de 95.

6.3.4 Pessoas que acompanham as idas às atividades culturais

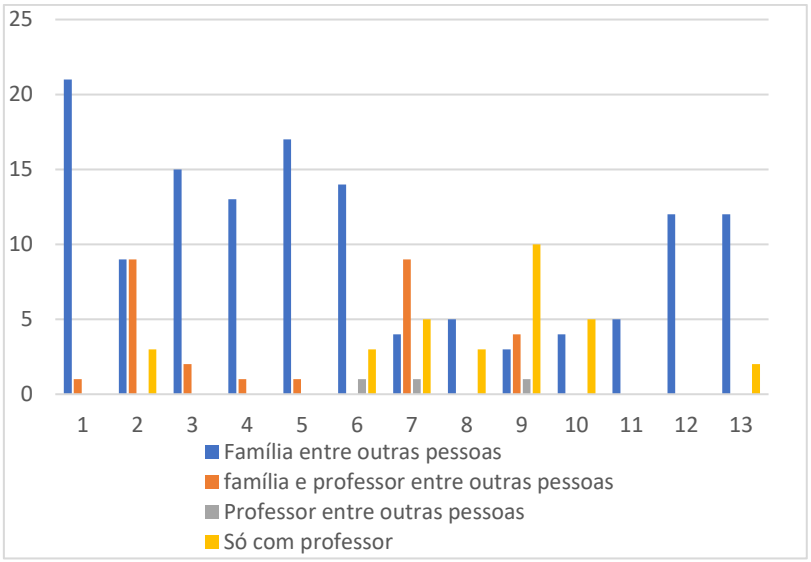
Tendo em conta a idade das crianças inquiridas, não é surpreendente constatar que na larga maioria das situações, as saídas são realizadas com o acompanhamento de um adulto, raras são as saídas feitas sozinho ou com pares. De entre os adultos que acompanham as saídas,

podemos mencionar os vizinhos, a madrinha, os avós, mas os que são mais frequentes e representam quase a totalidade das respostas são a família e o professor.

Para a questão que norteia a nossa investigação, é importante conseguir ter alguma leitura da relevância do papel do professor, da escola na fruição artística dos alunos, por isso agrupamos as respostas. Foram agrupadas as respostas da seguinte forma: (i) que incluíam a família, (ii) que incluíam a família e o professor, (iii) que incluíam o professor e separadas (iv) as que mencionavam exclusivamente o professor.

Observando o gráfico seguinte (Cf. Ilustração 16), podemos constatar que a família é quem mais frequentemente acompanha as crianças nas suas saídas culturais. Podemos afinar a nossa análise por tipo de saídas. As idas ao cinema, visitar um monumento, à biblioteca, ao concerto, ver um espetáculo de circo não são, para nenhuma das crianças, acompanhadas exclusivamente por um professor.

**Ilustração 16: pessoas que acompanham as crianças nas saídas culturais**




| Legendas | |
|---|---|
| 1 | ir ao cinema |
| 2 | visitar um museu, uma exposição |
| 3 | visitar um monumento |
| 4 | ir à biblioteca |
| 5 | ver um concerto |
| 6 | Ver um espetáculo de dança representado por profissionais |
| 7 | Ver um espetáculo de teatro representado por profissionais |
| 8 | Ver um espetáculo de opera representado por profissionais |
| 9 | Ver um espetáculo de dança representado por amadores |
| 10 | Ver um espetáculo de teatro representado por amadoues |
| 11 | Ver um espetáculo de opera representado por amadores |
| 12 | ver um espetáculo de circo |
| 13 | ver um espetáculo de rua |

Fonte: Elaboração própria

Apesar do grupo de crianças inquiridas ser oriundo de famílias com nível de escolaridade mais elevado e com mais profissões ligadas aos setores das artes e da educação de que a população residente em Portugal, importa salientar que para uma parte significativa das crianças, as saídas para visitar um museu, uma exposição, ver um espetáculo de dança representado por profissionais, ver um espetáculo de teatro representado por profissionais, ver um espetáculo de opera representado por profissionais, ver um espetáculo de dança representado por amadores, ver um espetáculo de teatro representado por amadores e ver um espetáculo de rua foram exclusivamente acompanhadas por um professor (Cf. Tabela 23). Não podemos dizer, como Octobre e Berthomier (2011) que « la sortie scolaire encadrée reste le principal motif de la fréquentation par les enfants des équipements culturels, notamment des équipements de la culture légitime » (p.9), mas certas crianças desta turma só tiveram oportunidade de frequentar alguns equipamentos culturais da cultura legítima graças à escola. Mesmo para crianças de famílias social e culturalmente privilegiadas, o papel da escola torna-

se relevante no que diz respeito ao acesso às diversas formas de cultura. Aqui o número de crianças para quem a escola teve um papel importante é reduzido, mas outro estudo mostrou que "cet impact de l'école est d'autant plus sensible chez les enfants qui ne bénéficient pas, dans leur culture familiale, d'une sensibilisation aux équipements culturels" (Octobre & Berthomier, 2011, p.9).

**Tabela 23: Acompanhamento pelo professor nas saídas culturais**

| | Visitar um museu, uma exposição | Ver um espetáculo de dança representado por profissionais | Ver um espetáculo de teatro representado por profissionais | Ver um espetáculo de opera representado por profissionais | Ver um espetáculo de dança representado por amadores | Ver um espetáculo de teatro representado por amadores | Ver um espetáculo de rua |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Só com professor** | 3 | 3 | 5 | 3 | 10 | 5 | 2 |

Fonte: Elaboração própria

## 6.4 O dispositivo implementado

No momento da realização do nosso trabalho de pesquisa, focado no ano letivo 2018-19, o dispositivo envolve os parceiros inicialmente apresentados que desenvolvem linhas específicas de intervenção, algumas de vertente mais artísticas, outras mais formativas, de desenvolvimento de públicos, algumas dirigidas a membros das organizações parceiras, outras dirigidas a pessoas fora do grupo de parceiros (Cf. Tabela 24).

**Tabela 24: Síntese dos parceiros no dispositivo e respetivas ações**

| Parceiros | Ações | Destinatários |
|---|---|---|
| A Eira | Manutenção do espaço do Teatro da Voz | Todos os utilizadores |
| | Criação de espetáculo | Grupo23: silêncio! |
| Grupo 23: Silêncio! | Co-criação e interpretação de espetáculos | População de diversas regiões de Portugal |
| | Oficinas para desenvolvimento de públicos | |
| Centro de Formação Artística | Aulas de formação artística e cívica | Alunos da escola da Graça e das duas escolas do agrupamento de escolas Gil Vicente |
| | | Crianças e adultos moradores do território |
| | Formação de docentes | Docentes da escola da Graça e das duas escolas do agrupamento de escolas Gil Vicente |
| | | Docentes de várias cidades no país |
| | Formação de artistas | Artistas de vários pontos do país |
| | Dinamização de um clube de leitura | População em geral, mas prioritariamente as crianças e os jovens das escolas parceiras |
| Produções Real Pelágio | Criação de espetáculo | Grupo23: silêncio! |
| | Apresentação de espetáculos e gravação de CD das Histórias Magnéticas (histórias infantis musicadas e lidas) | Crianças de diversas regiões de Portugal |
| | Gestão do dispositivo | Todos os intervenientes no dispositivo |
| | Suporte à organização de um festival artístico multidisciplinar | Jovens e adultos moradores na região de Coimbra |
| Voz do Operário | Cedência das instalações | Todos os utilizadores do Teatro da Voz |
| Escolas da Graça Escolas do agrupamento de escolas Gil Vicente | Organização de horários, espaços e deslocações para as aulas do CFA | Crianças que frequentam as aulas do CFA |

Fonte: Elaboração própria a partir das informações recolhidas nas entrevistas e no documento de candidatura à DGArtes 2018

As aulas desenvolvidas pelo CFA nas escolas parceiras, incidem em diversas linguagens artísticas: dança, teatro, música, cinema e na formação para os Direitos Humanos. São

alcançadas cinco turmas de 1º ciclo no agrupamento de escolas público e oito turmas no 1º ciclo da escola privada.

6.4.1 As etapas da formalização do dispositivo

O dispositivo implementado resulta de uma construção lenta e foi mudando de forma ao longo dos anos em função das pessoas envolvidas e dos apoios conseguidos (Cf. Tabela 25).

**Tabela 25: Síntese dos apoios recebidos**

| Ano | Entidade | Programa | Título da candidatura |
|---|---|---|---|
| **2011-2013** | | Sem financiamento<br>Trabalho voluntário exclusivamente | |
| **2013-2015** | Voz do Operário | Cedência de instalações<br>Trabalho voluntário | |
| **2015-2016** | DGArtes | Apoio Direto Pontual (2015) | E SE TUDO FOSSE AMARELO? - um projeto de criação, formação e investigação |
| **2018-2019** | DGArtes | Apoio Sustentado - Cruzamentos Disciplinares | ARTE, EDUCAÇÃO E CRÍTICA NA SOCIEDADE |
| **2021-2022** | DGArtes | Apoio Sustentado - Cruzamentos Disciplinares (atribuição do apoio ao abrigo das medidas de COVID) | ARTE, EDUCAÇÃO E CRÍTICA NA SOCIEDADE |
| **2017-2022** | CML | Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa na área da Cultura | |

Fonte: elaboração própria a partir das informações disponibilizadas pelo Grupo 23: Silêncio!

Focando-nos nas caraterísticas da parceria estabelecida entre a escola e as organizações de artistas, podemos dividir a história da implementação em diferentes fases: parceria interindividual, parceria inter-organizações, parceria consolidada, parceria alargada.

*6.4.1.1 Parceria interindividual*

Em 2011, são os primórdios do dispositivo. Uma artista, encarregada de educação, propõe à docente do seu educando dar aulas à turma de forma voluntária. No entanto, é assumido um compromisso: as aulas serão regulares com duração de 45 minutos, com frequência semanal. Para viabilizar esse compromisso, são consultados os órgãos de gestão da escola e os encarregados de educação que veem favoravelmente a iniciativa.

A este nível de informalidade, podemo-nos interrogar acerca das motivações dos diferentes intervenientes no processo. As entrevistas das profissionais dão-nos pistas de respostas.

O primeiro motor evocado é o gosto, o prazer. "os pais a gostar e a direção da escola a gostar" (entrevista M). Prazer que provoca o entusiasmo contagiante e retroalimentado de todos os intervenientes: "a mãe entusiastíssima com a ideia propõe mais um ano. […] E, portanto, vamo-nos entusiasmando com aquilo […] O grupo de pais onde estes miúdos estavam estavam entusiasmados e portanto também alimentaram um bocado aquilo." (entrevista D) Embora com indicadores ainda mal definidos, sabemos, com os trabalhos de Mabilon-bonfils (2019), a relevância de conceitos como felicidade ou bem-estar na investigação em ciências da educação. Para esta autora, a felicidade na escola deve ser considerada como um princípio:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Après avoir ouvert la question des enjeux taxinomiques, épistémologiques et politiques que pose la question du bonheur à l'école, nous poserons qu'au même

> titre que l'éducabilité de tous les enfants le bonheur en éducation doit être pensé comme principe politique. (par. 6)

Interessante sublinhar que essa preocupação partilhada com a equipa do projeto encontra-se, anos mais tarde, refletida na própria candidatura ao financiamento:

> Redefinir a felicidade é um processo complexo num mundo onde as forças activas de deformação/conformação pessoal e colectiva são muito fortes. (Produções Real Pelágio, 2017, p.43)

Cada uma das profissionais explicitou as fontes do gosto, do prazer em prosseguir com a iniciativa. Proporcionou-se um encontro entre uma artista numa "altura de grande crise pessoal, artística, de desalento […] num questionamento pessoal" (entrevista M) e uma professora que ressente uma falta de formação numa determinada área "não tenho nenhuma formação inicial de expressão dramática" (entrevista D). Deste encontro, nasce "uma cumplicidade entre mim e ela" (entrevista D) e forma-se uma comunidade de aprendizagem com as crianças, a artista e a professora, no seio da qual cada um prossegue o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A docente compreende que "como vem esta oportunidade eu penso "eu vou agarrar isto já" não é […] prende-se com desenvolvimento profissional, não é" (entrevista D). A própria artista não está numa postura de mestre que vai ensinar outras, mas de profissional em pesquisa: "foi mesmo experimental, não sabia o que ia ser, queria experimentar trabalhar com eles" (entrevista M), que se constrói enquanto professora: "o que é que eu posso ensinar? […] Como é que eu podia adaptar essa experiência aos mais pequenos" (entrevista M). Sem ainda saber muito bem como, a artista vislumbra a possibilidade de construir um espetáculo: "para artista ela já estava a ver aquilo a tomar umas formas" (entrevista D). Antevê um processo criativo com toda a parte de "indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado" características da práxis criativa enunciada por Vázquez, citada por Schlichta ( 2018, p. 49). A artista considera o processo vivenciado importante não para ensinar algo, mas para perceber: "eu queria muito perceber […], talvez tenha de fazer um espetáculo com eles, era giro" (entrevista M).

Trata-se de uma *parceria de realização*, as duas profissionais vivem uma *aventura partilhada:*

> quête permanente de justesse: choix des thèmes de travail, échange permanente sur les enjeux et les modalités d'une création Artistique ou d'une réalisation culturelle, définitions et redéfinition régulière de l'intérêt de la démarche pour chacune, prise en compte des spécificités du groupe avec lequel va se faire le travail. (Bordeaux & Deschamps, 2013, p.43)

*6.4.1.2 Parceria inter-organizações*

A chegada do educando da artista ao 4º ano de escolaridade, final do 1º ciclo, marca o término da colaboração tal como tinha sido desenvolvida durante dois anos. A mudança de ciclo, de professora e a provável dispersão das crianças em várias turmas tornam impossível a continuidade do trabalho nos mesmos moldes. No entanto, as duas profissionais continuam entusiasmadas, com vontade de dar outra forma à parceria.

As motivações de cada uma continuam inscritas na sua área profissional, a artista perspetiva uma possibilidade de criação artística diferente e inovadora que poderia dar resposta à "crise artística" e ao "questionamento pessoal" que atravessou, abrindo caminho para "ensaiar e continuar o trabalho que eu, que eu não sabia bem o que ia ser, mas que queria continuar." (entrevista M). A professora e a artista foram apresentar a experiência realizada em conjunto na sala de aula, na forma de uma comunicação subordinada ao tema "como é que a arte pode influenciar a aprendizagem?" (entrevista M) num encontro do Movimento Escola Moderna. Pela originalidade e o interesse do trabalho desenvolvido, a docente foi reconhecida enquanto profissional em desenvolvimento e sentiu-se valorizada: "aquilo era uma coisa completamente fora da caixa e… e que não tem propriamente a ver com a organização do movimento assim em carreirinha; é uma coisa um bocadinho fora, mas que não deixa de ser uma coisa com os mesmos princípios." (entrevista D)

Mas para prosseguir, era necessário encontrar recursos, meios. É aqui de se inicia o trabalho do *bricoleur*:

> Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, […]: son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, (Levi-strauss, 1962, p.41)

Num primeiro momento, é preciso fazer uma lista dos meios existentes antes de entender de que forma poderão ser usados para construir algo para responder aos anseios. Os meios são os seguintes: (i) - um teatro abandonado, Teatro da Graça, agora Teatro da Voz, que pertence à Voz do Operário, (ii) - uma empresa, a Eira, com algum financiamento do Ministério da Cultura, mas em risco de perder o local de ensaio, (iii) - uma associação artística, Real Pelágio, com uma bailarina/coreógrafa com vontade de continuar a trabalhar com crianças, (iv) - uma docente, diretora pedagógica e coordenadora de 1º ciclo com vontade de prosseguir a parceria com uma artista. Conhecendo os meios disponíveis, um universo instrumental fechado, a artista está em condição de fazer alguma proposta:

> então surge a ideia de propor à direção da escola nós ocuparmos este espaço. Limparmos, porque ele estava cheio de, de lixo inclusive, de, limparmos o espaço e virmos para aqui trabalhar e encontrarmos aqui uma parceria de troca sem envolver muitos, muito financiamento, porque eu na altura não tinha esse financiamento. […] surge a ideia de ir falar com o Francisco Camacho. […] Pronto, e assim surgiu. (entrevista M)

No próprio discurso da artista, temos três incidências da expressão "surge a ideia" que ilustra efetivamente o modus operando do *bricoleur*. Podemos também falar de tática:

> La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Aussi doit-elle jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère. […] elle profite des "occasions" et en dépend. (de Certeau, 1990, p.60-61).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Criando sinergia entre associações e empresa, é assinado um protocolo entre a Voz do Operário e a Eira que permitirá o uso do Teatro da Voz por um grupo de artistas em troca da manutenção do espaço e de aulas dadas aos alunos da Escola da Graça. Nesta fase, compreende-se que o "inter-relacionamento e as interdependências geradas entre os atores culturais" (Costa, 2018, p.96) não deixam de ser uma mutualização da pobreza e da falta de recursos dos artistas. Para ter um espaço para exercer a sua profissão, criar, os artistas devem trabalhar sem receber remuneração:

> "Eu poderia dar as tais aulas gratuitamente na escola, eu não sozinha já não conseguia portanto teria que arranjar professores e professoras da minha confiança que pudessem também acompanhar-me na escola a dar aulas de dança e de teatro" (entrevista M)

Com a assinatura deste protocolo, inicia-se o nível de *parceria de organização* (Bordeaux & Deschamps, 2013, p.43) no que diz respeito à implementação de um dispositivo facilitador que permite alcançar docentes menos sensibilizados à importância das artes na escola. O acordo entre a Voz do Operário e as organizações de artistas só se justifica no caso de os docentes levarem as turmas ao teatro para beneficiar das aulas. Mas, nem sempre se torna fácil convencer professores menos formados ou menos abertos à presença das artes no tempo letivo: "não é assim tão fácil, não é. Não. […] houve um trabalho muito da minha parte, não é, porque se calhar sou a mentora de levar isto para a frente e a pessoa que se calhar acredita mais nisto." (entrevista D).

Com a mudança para o Teatro da Voz, dá-se uma outra viragem importante: as crianças que frequentavam as atividades da artista durante o tempo letivo passam a ir ao Teatro da Voz em atividades extracurriculares, já não têm obrigatoriedade de presença. Obviamente, alguns continuma a frequentar, mas outros não, por isso o grupo altera-se. A natureza do trabalho desenvolvido também é afetada, inicialmente, na sala de aulas o projeto é qualificado de pedagógico-artístico, mas quando passa para o tempo extracurriculares, no espaço do teatro, perde o pedagógico para ser exclusivamente artístico:

> E aí surge, efetivamente aí, é que surge o projeto como externo, como projeto artístico. Que até aqui era um pedagógico-artístico […] Claro.. que há.. mesmo a co-criação com eles, claro que já não tinha a parte académica. Já não tinha a parte de relacionar com os conteúdos da escola. Tinha só a parte de relacionar com os conteúdos da vida. (entrevista D)

Formam-se o Centro de Formação Artística (CFA) e o Grupo 23: silêncio!

*6.4.1.3 Parceria consolidada*

Em 2015, opera-se uma nova mudança profunda no projeto: a afirmação do valor artístico das co-criações realizadas com as crianças e os jovens. A própria artista fala até de profissionalização:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> começando nessa altura logo a pensar em, em ir ter com os nossos co-produtores antigos e propor mesmo um espetáculo com crianças, com alguma produção, profissionalizar um pouco mais o trabalho que estava a fazer. (entrevista M)

Tratando-se de menores, o termo não é apropriado, no entanto, temos de reconhecer uma alteração significativa porque são acionados diversos mecanismos de legitimação do objeto artístico produzido.

O espetáculo é coproduzido por uma instituição cultural de muita projeção ao nível nacional, a Fundação da Caixa Geral de Depósitos: "convencemos a Culturgest a produzir esse espetáculo em 2015, o *E se tudo fosse amarelo.*" (entrevista M)

O espetáculo é apresentado em salas conceituadas da capital: Culturgest, Teatro Camões que é o teatro da Companhia Nacional de Bailado e em festivais, tendo simultaneamente o reconhecimento pela elite cultural que frequente as grandes salas lisboetas e o conhecimento pelas populações em zonas periféricas, tendo em conta a circulação do espetáculo em várias regiões de Portugal.

Também nessa altura, recebem financiamento da DGArtes, sob tutela do Ministério da Cultura, para a criação do espetáculo *e se tudo fosse amarelo?*. O financiamento de projeto decorre do resultado da seriação de candidaturas apresentadas no âmbito de uma linha de financiamento público, apoio direto pontual, na área artística de cruzamentos disciplinares.

Essa mudança, muito importante para a perenidade do projeto, deve-se em grande parte a inclusão na equipa de uma pessoa com funções diferentes, nem artista, nem docente:

> surge uma pessoa muito importante no projeto que foi a Catarina Saraiva, que é uma pessoa ligada à programação, à curadoria, ao pensamento também (entrevista M).

Com um olhar exterior, ao contactar com o trabalho realizado com as crianças e os jovens, essa profissional, com mais de dez anos de experiência na produção, reconhecendo valor artística à criação em curso, coloca as suas competências ao serviço da afirmação do projeto através de elaboração de candidatura de financiamento e de procura de coprodutores. Verbas significativas são atribuídas à Produções Real Pelágio, Associação Cultural. Os resultados da intervenção profissional qualificada são ressentidos pela própria coreógrafa: "Portanto, temos esse apoio durante um ano, começa a crescer um pouco." (entrevista M)

Poderíamos pensar que esta fase entra no nível de *parceria instituinte* (Bordeaux & Deschamps, 2013, p.43), mas para isso, seria necessário que a linha de financiamento explicitasse a necessidade de estabelecimento de parceria entre artistas e escolas, o que não é o caso. No ano de 2015, eram valorizados, para efeito de candidatura ao apoio direto pontual, os seguintes aspetos: apresentações públicas em várias regiões do país e os contributos para igualdade de direitos de afrodescendentes. Como nos diz a coreógrafa: "era um espetáculo, não era mais nada para além disso" (entrevista M). No entanto, na candidatura financiada, a dimensão formativa está presente, com a realização de oficinas, a publicação de um livro acompanhado de CD e tem uma pessoa responsável pela assessoria pedagógica.

USC UNIVERSIDADE

No ano seguinte, o projeto não volta a ser financiado pela DGArtes, a candidatura, bem avaliada, ficou, no entanto, seriada muna posição abaixo do limiar que garante a obtenção de verbas. A continuidade do trabalho deve-se ao apoio, de montante muito inferior, recebido da Câmara Municipal de Lisboa, na área da cultura. Como é óbvio, com menos apoios, o trabalho não pode prosseguir da mesma forma e a coreógrafa fala de *sobrevivência*, entende-se com atividade reduzida e esforço redobrado:

> conseguimos nesse ano sobreviver, de alguma forma, só com o apoio da Câmara, com menos, enfim, com menos ahhh entusiasmo e com muitas dificuldades (entrevista M).

*6.4.1.4 Parceria alargada*

Em 2018, outro passo importante é dado no desenvolvimento do dispositivo implementado, novamente influenciado pelos apoios recebidos, por um lado da DGArtes e por outro, a continuidade do apoio camarário.

Como explica a coreógrafa, os financiamentos atribuídos permitem a realização das atividades previstas, mas também a presença de profissionais diretamente empenhados na procura de outros apoios, na forma de subsídios públicos ou de coprodutores:

> Porque isto depois é um elo, é assim, temos mais apoio da DGartes, há mais co-produtores cá fora, temos mais pessoas a fazer produção, portanto conseguimos vender mais espetáculos. […] Portanto as coisas vão crescendo naturalmente porque há apoio. E é um apoio para uma equipa trabalhar (entrevista M)

O crescimento referido na parte da entrevista supracitada diz respeito ao número de atividades realizadas, de profissionais envolvidos, de pessoas alcançadas enquanto público, de regiões do país nas quais as atividades são realizadas e de escolas parceiras nas aulas regulares. Enquanto até à data, as crianças que beneficiavam dessas aulas de formação artística, no seu plano curricular, durante o tempo letivo, estavam todas a frequentar a escola privada da Graça, com a atribuição de novo financiamento, passam a ser envolvidos alunos das escolas públicas do território.

O apoio recebido da Câmara Municipal de Lisboa foi ao abrigo do RAAML (Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa) na área da Cultura. Nesse regulamento, constam os critérios de apreciação dos pedidos de financiamento, divididos em duas grandes categorias (Cf. Tabela 26), alguns aplicáveis aos pedidos de apoio em todos os setores, outros específicos para o setor cultural. Além de verificar a compatibilidade do projeto proposto com as linhas programáticas constantes nas Grandes Opções do Plano para Lisboa, os critérios gerais permitem validar o interesse e a inovação do projeto, a continuidade temporal, a abrangência em termo de número de pessoas beneficiadas e as capacidades dos proponentes para garantir a implementação. Os critérios específicos da área cultural, embora definidos muito anteriormente à elaboração do documento *As Grandes Opções do Plano para o quadriénio 2018-2021,* já se apresentam como mecanismos para operacionalizar algumas das opções: a arte e a cultura como ferramentas para a inclusão social (ver os critérios i e j), a valorização da diversidade cultural

(ver o critério e), o apoio ao estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais ( ver o critério f) e o desenvolvimento de públicos, com especial atenção às crianças e aos jovens (ver os critérios g e h). Queremos sublinhar que no critério específico h, a escola está mencionada, com as atividades curriculares, mas a formulação não incentiva as entidades candidatas a apoio, à uma articulação efetiva com as instituições escolares. O que é estimulado é a realização de atividades extracurriculares, para crianças e jovens fora do tempo escolar.

**Tabela 26: Critérios de apreciação para a atribuição de apoios pelo Município de Lisboa na área da Cultura**

| **Critérios gerais** |
|---|
| a) Qualidade e interesse do projeto ou atividade.<br>b) Continuidade do projeto ou atividade e qualidade de execuções anteriores.<br>c) Criatividade e inovação do projeto ou atividade.<br>d) Consistência do projeto de gestão, determinada, designadamente, pela adequação do orçamento apresentado às atividades a realizar.<br>e) Capacidade de angariação de outras fontes de financiamento ou de outros tipos de apoio, designadamente, comparticipações de outras entidades, mecenato ou patrocínio.<br>f) O número potencial de beneficiários e público-alvo dos projetos ou atividade.<br>g) Capacidade dos intervenientes, demonstrada, designadamente através dos respetivos currículos e de informação relativa a atividades ou projetos desenvolvidos em anos anteriores.<br>h) Não contrariedade dos objetivos dos projetos ou atividades propostas e as linhas programáticas do Município nas áreas social, cultural, desportiva, recreativa e outras constantes das Grandes Opções do Plano. |
| **Critérios específicos da área cultural** |
| a) Interesse cultural, qualidade artística e técnica do projeto ou do plano de atividades.<br>b) Sustentabilidade do plano de atividades ou do projeto e o seu contributo para a dinamização cultural de Lisboa.<br>c) Valorização do património cultural do Município de Lisboa.<br>d) Investigação, experimentação e capacidade de inovação.<br>e) Valorização da criação multicultural.<br>f) Parcerias de produção e intercâmbio, nacional ou internacional.<br>g) Estratégia de captação e sensibilização de públicos.<br>h) Iniciativas destinadas a públicos infantis e juvenis, nomeadamente, complementares das atividades curriculares, fomentando o interesse das crianças e jovens pela cultura.<br>i) Iniciativas a desenvolver em zonas da cidade ou junto de populações com menor acesso às atividades ou projetos artísticos e culturais propostos.<br>j) Atividades ou projetos artísticos e culturais acessíveis a pessoas com deficiência |

Fonte: Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa, Câmara Municipal de Lisboa, 2008, art. 9.º

O outro financiamento, por parte da DGArtes, foi obtido ao abrigo do Programa de apoio sustentado 2018-2021 cruzamentos disciplinares que visam os objetivos apresentados na Tabela 27.

**Tabela 27: Objetivos prosseguidos pelo Programa de apoio sustentado 2018-2021 cruzamentos disciplinares**

| **Objetivos artísticos e de interesse público cultural** |
|---|
| i) Prosseguir os objetivos específicos dos cruzamentos disciplinares, designadamente fomentar, preservar, valorizar e promover as múltiplas práticas de reflexão e relação entre disciplinas artísticas, que evidenciem uma dimensão transversal, inovadora e experimental, tanto ao nível da criação, concebendo-se obras que envolvam a intersecção de diversas disciplinas artísticas ou a sua relação com outras áreas do conhecimento, como em termos da programação, organizando-se propostas que impliquem, clara e predominantemente, uma abordagem multidisciplinar dos projetos;<br>ii) Contribuir para a diversidade e a qualidade da oferta artística no território nacional;<br>iii) Promover a participação e qualificação das comunidades e dos públicos na cultura em diversos domínios da atividade artística e boas práticas de acessibilidade;<br>iv) Dinamizar a internacionalização das artes e da cultura portuguesa;<br>v) Fomentar a coesão territorial e corrigir assimetrias de acesso à criação e fruição cultural;<br>vi) Valorizar a missão das entidades profissionais com atividade continuada<br>vii) Promover a partilha de responsabilidades do Estado, com os agentes culturais e outras entidades, públicas e privadas, para incentivar boas práticas de empregabilidade e sustentabilidade, combatendo assimetrias económicas e a precariedade no setor cultural;<br>viii) Promover a diversidade e qualificação dos profissionais das artes. |

Fonte: Programa de apoio sustentado 2018-2021 cruzamentos disciplinares, Direção Geral das Artes, 2017,

Alguns deles visam a melhoria da qualidade da produção artística (i e ii), a consolidação do setor cultural pela fortificação e qualificação dos agentes (vi, vii e viii), a internacionalização (iv) e outros são mais orientados por resultados de dimensão social (iii e v).

Nenhum dos programas ao abrigo dos quais o projeto recebeu financiamento visa especificamente o estabelecimento de parcerias entre agentes artísticos ou culturais e escolas. Portanto, em nenhum momento, a colaboração esteve ao nível de *parceria instituinte* (Bordeaux & Deschamps, 2013, p.43), resultado de vontade política, no qual são criadas condições para as modalidades de coordenação e a definição dos papeis dos diferentes atores.

Os próprios atores do projeto foram confrontados com a necessidade de inventar o modelo da articulação entre escolas e agentes culturais. Essa invenção foi autorizada pela direção de agrupamento, mas não beneficiou de meios suplementares: "Nós nunca tivemos os meios necessários. […] Temos sempre que improvisar, muitas vezes, os meios porque as nossas escolas não estão devidamente equipadas." (entrevista F) Perante a necessidade que os próprios sentiram de articulação entre diferentes profissionais, umas pessoas, em função do seu perfil, assumiram um papel de coordenação "Eu funciono como o elo de ligação entre todos estes elementos." (entrevista C) No entanto, ter um "elo de ligação" pode ser sentido como insuficiente para definir linhas orientadoras válidas para todas as organizações envolvidas, com missões ou objetivos tão diversificados:

> eu sinto que muitas vezes andamos aqui a tentar ainda conjugar-nos todos e cada um ver qual é o seu plano. Porque a verdade é há um plano principal, que é o plano da escola e o plano, o tal projeto educativo. (entrevista D)

De entre os meios dos quais os profissionais sentiram a falta para implementar essas atividades, podemos citar a qualidade das instalações usadas nas escolas públicas, inadaptadas para as atividades de dança ou de teatro. Em relação aos equipamentos e materiais, as necessidades foram facilmente supridas limitando, nas próprias propostas, as exigências materiais, recorrendo ao que estava disponível nas escolas ou no CFA. Mas, o que mais dificultou o trabalho foi a falta de tempo, mais diretamente, a falta de disponibilidade de recursos humanos. Essa falta faz-se sentir ao nível da frequência e duração das sessões dos artistas com as crianças, da coordenação do projeto no seu tudo, mas também a níveis intermédios para o tempo de concertação de equipa e de preparação de atividades por parte das duplas artista/professor. Por exemplo os momentos de formação dos professores das escolas envolvidas no projeto são realizados fora do tempo de trabalho e não são reconhecidos para a progressão na carreira. Para os artistas, na situação de precariedade laboral já referida que obriga a múltiplas entidades empregadores, essa gestão de tempo se torna igualmente difícil. Se fossem criadas condições para a realização deste trabalho de consolidação da equipa educativa, os profissionais apresentam propostas para implementar:

- observação por parte dos artistas das aulas dadas por outros, noutras turmas,
- observação por parte da diretora artística das aulas dadas pelos artistas,
- observação de aulas dadas pelos professores titulares de turma pelos artistas,
- mostra de trabalho de uma turma às outras, na mesma escola ou nas outras,

USC DE COMPOSTELA

- preparação conjunta pela dupla artista/professor de atividades e de materiais a usar com as crianças,
- sessões de prática artística conjuntas, por todos os adultos envolvidos,
- saídas conjuntas para assistir a espetáculos ou filmes,
- debates à volta de leituras ou com a presença de convidados,
- seminários de troca de experiências entre todos os docentes e artistas envolvidos nas escolas,
- reuniões com os pais.

Algumas dessas propostas faziam parte da candidatura, outras foram surgindo no decorrer do processo, mas todas foram de difícil implementação pela ausência de tempo alocado para a sua concretização e a consequente dificuldade em conciliar agendas.

Outro aspeto que uma parceria instituinte poderia resolver é a insegurança dos profissionais relativamente à continuidade dos projetos. A elaboração e a implementação do dispositivo não podem ser feitas pensando a curto prazo, o horizonte do financiamento obtido de dois anos é demasiado próximo para consolidar novas formas de pensar e fazer.

### 6.4.2 Rumo do projeto: arte, educação e crítica na sociedade

Como dissemos anteriormente, este nosso trabalho de investigação incidiu particularmente sobre o ano letivo 2018-19, período de implementação das atividades financiadas pelo programa de apoio sustentado 2018-2021 cruzamentos disciplinares, da DGArtes. A candidatura apresentada intitulada *arte, educação e crítica na sociedade* engloba um vasto conjunto de atividades em territórios geográficos diferentes em Portugal, mas também em Paris, que abarcam vários domínios da intervenção artística: a criação, a circulação das produções criadas, a edição de audiolivro, a programação e o desenvolvimento de públicos, que envolvem cerca de cinquenta profissionais e que são dirigidas por três diretores artísticos diferentes. A equipa multidisciplinar é constituída por artistas de várias áreas (cinema, teatro, dança, artes plásticas, música, poesia, performance), outros profissionais do setor cultural (curadora, técnico de som, de luz, figurinista, editora, programador), consultora em direitos humanos, investigadoras, formadora em filosofia e professoras. Com as atividades propostas, pretende-se dar contributos para os vários objetivos do programa apresentados na Tabela 27.

Podemos dividir as atividades previstas na candidatura em três grandes grupos, cada grupo com a sua direção artística: (i) atividades de programação e de cocriação sediadas em Coimbra e sua região, (ii) atividades de edição e de circulação baseadas na obra *Histórias Magnéticas* (Pelágio & Gaivão, 2018) e (iii) atividades de criação e de desenvolvimento de públicos em articulação continuada com as escolas. Os dois primeiros conjuntos de atividades não tendo relação com as escolas apresentadas nas seções anteriores não serão considerados na nossa análise.

O terceiro conjunto comporta uma atividade de criação centrada no Grupo 23: silêncio! e duas de desenvolvimento de públicos a partir do CFA que incluem a criação de um clube de leitura.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

*6.4.2.1 Umas atividades*

Em grande parte inscritas na educação artística, as iniciativas previstas nesse conjunto são variadas, abrangem as experiências estética, artística e simbólica, com destinatários específicos, mas existem muitos cruzamentos entre elas (Cf. Tabela 28). As experiências estéticas ocorrem porque são efetivamente proporcionados momentos de encontro com obras artísticas, durante os quais os participantes, crianças, jovens, adultos e professores em conjunto, são colocados na posição de espetadores que vão ver e fruir objetos artísticos.

Existem outros momentos, ricos em experiências artísticas que permitem aos participantes experimentar, no meio de um grupo, a prática artística, alguns de curta duração como masterclasses e outros com maior envolvimento que levam a apresentações de espetáculos em várias salas, algumas com grande reconhecimento. A experiência simbólica, também no coração da candidatura, é vivida quando os grupos reunidos tentam em atividades discursivas partilhar as suas interpretações das obras, olhando-as criticamente e colocando-as em diálogo com outras, com outros saberes e com valores éticos.

**Tabela 28: Natureza dominante da experiência proporcionada pelas atividades previstas e destinatários das mesmas**

| Domínio de intervenção | Atividades | Experiência estética | Experiência artística | Experiência simbólica | Destinatários específicos | Outros destinatários |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Criação | Masterclasses | | X | X | Grupo 23: silêncio! | Outras crianças do CFA, das escolas, pais |
| | Co-criação, ensaios, apresentação de espetáculos | | X | | Grupo 23: Silêncio! | |
| | Saidas culturais | X | | X | Grupo 23: silêncio! | Outras crianças do CFA, das escolas, pais |
| Desenvolvimento de públicos: Da Letra à Voz - Clube de Leitura & Cia. | Hora do conto | X | | | Comunidade | |
| | Atelier a partir de obras infanto-juvenis | | X | X | Comunidade | |
| Desenvolvimento de públicos: CFA - Centro de Formação Artística | Formação de professores | | X | | Docentes das escolas envolvidas | |
| | Açoes de formação fora de portas | | X | X | Membros de grupos organizados em diversas regiões do país | |
| | Aulas de dança | | X | | Crianças das escolas envolvidas | |
| | Aulas de vídeo | | X | | Crianças das escolas envolvidas | |
| | Cidadania e ativismo na escola e filosofia | | | | Crianças das escolas envolvidas | |
| | Aulas de dança teatro | | X | | Crianças inscritas no CFA | |
| | Sessões de arte e ativismo | | X | X | Comunidade | |

Fonte: Elaboração própria a partir da candidatura das Produções Real Pelágio, 2017

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mas como podemos constatar na tabela anterior, algumas das atividades não são diretamente inscritas na educação artística, visam objetivos de reflexão sobre o mundo, a prática educativa, a educação para a cidadania em particular para os direitos humanos. Nesse projeto, a arte é indissociável de uma certa visão do mundo.

*6.4.2.2 Uma visão do mundo*

Na Tabela 29, são apresentados os objetivos dessas três atividades. Embora as estratégias sejam muito distintas umas das outras em função das atividades e os objetivos definidos serem explicitados de forma diferente, há uma forte coerência interna que emerge das propostas. Se considerarmos o conjunto de objetivos definidos pelas várias atividades e o intitulado da candidatura, podemos identificar objetivos gerais válidos para esse conjunto de atividades.

- fomentar a fruição e a criação artística para todas as pessoas qualquer que seja a sua idade e formação inicial,
- proporcionar uma educação artística para todas as crianças no ensino oficial,
- provocar reflexão e pensamento crítico sobre temas atuais da sociedade, nomeadamente os direitos humanos, em grupos heterogéneos.

**Tabela 29: Objetivos fixados por atividade**

| **Criação: No Plans (título provisório)** | **Desenvolvimento de públicos: Da Letra à Voz – Clube de Leitura & C[a]** | **Desenvolvimento de públicos: Centro de Formação Artística** |
|---|---|---|
| Provocar a reflexão sobre temas atuais que toquem a distintas gerações através da criação de uma peça intergeracional e permitir a sua disseminação por 4 cidades distintas, atingindo mais de 2.000 pessoas (crianças e adultos) | Desenvolver o pensamento crítico através de uma seleção criteriosa de livros para o público infanto-juvenil | Incentivar o acesso democratizado às artes e a democratização da educação artística e cidadã permitindo o acesso a mais de 150 crianças e famílias de todos os escalões sociais a tomar parte nas atividades programadas até ao final de 2019. |
| Incentivar a educação pela arte, o desenvolvimento de discursos críticos e a exponenciação das relações entre crianças e adultos | Dar a conhecer obras literárias e dramatúrgicas que colocam em foco a importância do desenvolvimento de espírito crítico e social na infância | Assegurar a continuidade de formação de crianças através da inserção da arte dentro de duas escolas, atingindo mais de 200 crianças no próximo biénio. |
| Promover a ideia de experimentação, de comunicação e abrir a possibilidade a vários jovens e profissionais das artes em envolver-se de forma não-hierárquica em processos de criação e formas de cidadania através da arte | Desenvolver o prazer da leitura performativa, através da criação de uma comunidade de leitura no Teatro da Voz | Motivar jovens e adultos (professores, profissionais e técnicos educativos) para a formação artística comum, através da estruturação de cursos com conteúdos artísticos e sociais abertos a distintas escolas e comunidades de jovens e crianças, |
| Incentivar artistas a desenvolver sessões de discussão das suas práticas acessíveis a jovens e adultos através de master classes de distintas temáticas | Sensibilizar para os valores da cidadania, promover o diálogo entre os direitos humanos e as artes de palco através do livro | Promover a reflexão e a discussão sobre a relação entre arte e ativismo, com o objetivo de promover uma participação cidadã de adultos e jovens |
| Chamar a atenção da sociedade e dos profissionais das artes sobre a necessidade de desenvolvimento de trabalho de qualidade com jovens e para jovens que os façam refletir enquanto público sobre o seu papel na sociedade | Valorizar as tradições, memórias e narrativas orais existentes sobre e na comunidade | Formar novos artistas no desenvolvimento de práticas de educação e formação crítica, através da integração nos programas do Grupo 23: silêncio! |

Fonte: candidatura apresentada intitulada *arte, educação e crítica na sociedade*

Cada um dos objetivos gerais corresponde a cada noção incluída no intitulado da candidatura: Arte, Educação e Crítica na sociedade.

Além dos objetivos gerais, temos nessa candidatura pressupostos fundamentais que lhe conferem consistência. É nitidamente assumida a cidadania plena das crianças e dos jovens a quem é reconhecido validade nas opiniões expressas: "envolver-se de forma não-hierárquica em processos de criação […] promover uma participação cidadã de adultos e jovens" (Produções Real Pelágio, 2017). Todos os processos são baseados na ideia de que aprendemos em todas as idades com o contacto com o outro:

> Queremos, com isto, questionar o significado de aprendizagem e encontramos no conceito de comunidade de investigação o valor primordial da educação, cuidando do Outro, estando atento às formas como é possível aprender e partilhar esse conhecimento. (Produções Real Pelágio, 2017)

Constroem-se comunidades de aprendizagem onde os aprendentes são pessoas envolvidas, sem relação de hierarquia, em atividades culturalmente organizadas que participam na procura e na elaboração de respostas para as inquietações de todos, nesse nosso mundo complexo contemporâneo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## CAPÍTULO 7: OS ATORES E AS SUAS PRÁTICAS

### 7.1 Os profissionais envolvidos

Como anteriormente referido, o enfoque do nosso trabalho incide sobre a articulação entre as escolas e os agentes artísticos e culturais implementados no mesmo território, por isso, nessa parte, consideraremos os profissionais formadores que intervêm junto de crianças e jovens que recebem formação na escola e no CFA. Excluímos do nosso universo de investigação os artistas que se dedicam exclusivamente aos processos criativos, à programação ou à produção e todos os técnicos que prestam serviço para a concretização dos espetáculos.

Dos oito formadores do CFA, foram entrevistados seis.

Como podemos observar na Tabela 30, os professores de 1º ciclo envolvidos no projeto são treze, repartidos nas três escolas e nos quatro anos de escolaridade. Foram entrevistados oito, incluindo elementos de cada escola e cada ano de escolaridade.

**Tabela 30: Professores de 1º ciclo do ensino básico envolvidos no projeto/ entrevistados no ano letivo 2018-19**

| Ano de escolaridade | Escola da Graça | | Escola do Castelo | | Escola de Santa Clara | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Participantes no projeto | Entrevistados | Participantes no projeto | Entrevistados | Participantes no projeto | Entrevistados | Participantes no projeto | Entrevistados |
| 1º ano | 2 | 1 | | | | | 2 | 1 |
| 2º ano | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 4 | 2 |
| 3º ano | 2 | 1 | | | 1 | 1 | 3 | 2 |
| 4º ano | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 |
| Total | 8 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 13 | 8 |

Fonte: elaboração própria

#### 7.1.1 Percursos

A primeira caraterística que sobressai sobre o grupo de profissionais participantes no projeto de formação dinamizado a partir do CFA é a sua grande heterogeneidade. Se olharmos as idades, a mais nova tem 23 anos e o número de anos de experiência profissional que varia entre 1 e 38, portanto do início da carreira à aproximação da idade da reforma.

Outro aspeto muito diferenciador são às áreas de formação. De entre os docentes de 1º ciclo, existem alguns com formação na educação exclusivamente para o 1º ciclo, outros que fizeram formação para o pré-escolar ou algumas disciplinas do 2º ciclo, Matemática e Ciências da Natureza ou ainda Português Francês. Mais diversidade encontramos nas áreas de formação dos formadores do CFA, algumas mais expetáveis como o teatro, a dança, a performance, as belas-artes, outras mais surpreendentes como o direito ou a psicologia.

Os mundos profissionais dos outros não são totalmente desconhecidos. Alguns dos professores de 1º ciclo têm experiência anterior de projetos educativos centrados nas artes desenvolvidos nas suas turmas com parceiros exteriores à escola, de formação pedagógica em áreas artísticas ou de prática artística amadora. Todos os artistas que dão aulas no CFA já têm

experiências profissionais de âmbito educativo com crianças: em escolas regulares, escolas de formação artística ou atividades extracurriculares.

Alguns dos profissionais envolvidos, com largos anos de experiências em escolas públicas do sistema educativo português são mais familiarizados na forma escolar da educação, outros com experiência e reflexão sobre outras formas de educação:

> isso fez de mim, logo desde que comecei a trabalhar praticamente, metida no mundo da educação, metida no mundo da educação não formal, vá digamos assim que não é um terminologia que eu goste assim muito.. Ahhh e, ou seja, eu gosto mais de falar de educação popular, mas com metodologias participativas e experienciais (entrevista N)

Quanto à estabilidade profissional, podemos obviamente distinguir dois grandes grupos, por um lado, os docentes de 1º ciclo que, durante um ano letivo, têm uma entidade empregadora, uma atividade profissional e um local de trabalho, do outro lado os formadores do CFA que multiplicam as atividades em simultâneo, no domínio artístico ou educativo, e as organizações para as quais prestam serviço.

### 7.1.2 Formação da equipa

Da mesma forma de que a rede de organizações parceiras se foi construindo progressivamente, com fluidez em função dos encontros, dos afetos e da complementaridade entre recursos disponíveis e necessidades, a equipa de profissionais é resultado de relações mais ou menos formais ao longo do tempo. Essas relações foram estabelecidas pelas pessoas, nas várias dimensões das suas vidas, na plenitude da sua humanidade, nos diversos papeis que desenvolvem: mãe, espetador, artista amador, amiga, colega…

Como explicado anteriormente, o projeto nasce de uma *parceria de realização* (Bordeaux & Deschamps, 2013) entre uma artista, encarregada de educação e uma professora de 1º ciclo. São duas pessoas centrais no desenvolvimento do projeto pelas funções que ocupam, uma como diretora artística na associação Produções Real Pelágio, outra como diretora pedagógica da Escola da Graça e Coordenação Técnica-Pedagógica do 1º ciclo. Uma terceira pessoa será capital para o alargamento do projeto ao agrupamento de escolas, a coordenadora da Escola do Castelo. Essa professora de 1º ciclo estabeleceu inicialmente contacto com a artista, no quadro de uma relação público- bailarina, como fruidora de arte: "conheci a Sílvia através do trabalho dela, como bailarina" (entrevista C).

Devido à proximidade geográfica, os locais de trabalho da artista e da coordenadora de escola são situados no mesmo território, essa última pôde conhecer também o trabalho na vertente educativa e iniciou-se um período com colaborações pontuais:

> Nós [a professora e os alunos] fomos assistir a espetáculos... assistimos… não esta turma que tenho, mas a anterior assistiu à construção do "se isso tudo fosse amarelo"[9]. A Sílvia foi pedindo sugestões também, foi criando uma relação de público-piloto, não é? Onde experimentava coisas e o que podia fazer, o que é

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[9] Primeiro espetáculo criado pelo Grupo 23: Silêncio!

> que eles podiam melhorar, como, onde. […] Nós íamos até ao teatro, sim. (Entrevista C)

Por afinidade e interesse recíproco no trabalho da outra, estreitaram-se relações simultaneamente pessoais e profissionais, as duas dimensões alicerçando uma à outra. É por conhecer melhor o funcionamento de uma turma de Movimento da Escola Moderna vivendo experiência dentro da sala de aula que a diretora artística resolveu planear e implementar o projeto de cocriação em colaboração com as escolas:

> Trabalhar com o MEM no sentido de ver com o MEM, a hierarquia e a maneira da Bárbara trabalhar com os miúdos era aquilo que eu queria fazer com miúdos no lado artístico, ela estava a fazer no lado académico. Então isto é mesmo o meu.. sem saber. Portanto houve ali uma empatia. (entrevista M)

São assim reunidas as três pessoas chaves para o funcionamento do projeto, além da diretora artística: "nós temos duas professoras pilar, duas pessoas que são coordenadoras dos projetos nas escolas." (entrevista M)

Apesar de não existir nas suas escolas, a figura de coordenadora do projeto, essas duas professoras assumem a função e desempenham o papel de pivot na sua escola ou agrupamento de escolas, começando por constituir as equipas docentes respetivas.

As motivações e os critérios dos professores de 1º ciclo para integrar essas equipas diferem de pessoa para pessoa e uma mesma pessoa pode apresentar várias motivações.

Continuamos, como na fase inicial, a encontrar o gosto, o prazer:

> A minha colega, a Ariana, que é agora a coordenadora da escola, há dois anos, ela tem uma grande proximidade com as pessoas dessa área, área artística. E conheci-a e criei alguma relação com as pessoas que trabalham no projeto da Voz que já foram… e ela há uns anos atrás participou em projetos ligados a esta entidade. E eu gostei muito daquilo que vi. E então… e eu disse-lhe, então quando houver oportunidade, eu gostava também de entrar no projeto, num projeto destes. (entrevista A)

Como a coordenadora da Escola do Castelo, outro professor aproximou-se inicialmente da coreógrafa/bailarina através da arte, como espetador:

> Conhecia o trabalho da Sílvia há muitos anos, o trabalho artístico propriamente dito, […] o trabalho artístico da criadora, da artista Sílvia Real. Um trabalho que me despertou sempre a atenção, que me interpelava sempre, há mais de 20 anos que eu conheço o trabalho dela, a artista Sílvia Real. (entrevista I)

Por razão de proximidade territorial, acrescida de um interesse partilhado por uma prática artística, o mesmo docente, não como profissional de educação mas enquanto ator amador, iniciou uma colaboração com o Teatro da Voz:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> o lugar onde eles trabalham, geograficamente fica muito próximo do lugar onde nós trabalhamos, terá sido por aí, não me recordo. Sei que começámos por, há

> meia dúzia de anos, pedir à Sílvia que nos cedesse um espaço para nós ensaiarmos. […] a Sílvia ajudou-nos muito. (entrevista I)

Tendo esses laços criados, a intenção de aderir ao projeto de colaboração surgiu de forma natural:

> e a partir daí envolvemo-nos também pedagogicamente (risos) com o nosso trabalho profissional (entrevista I).

Além do interesse e gosto pessoal, para justificar a adesão ao projeto, são apresentados argumentos pedagógicos de adequação do trabalho a desenvolver às caraterísticas dos alunos da turma:

> Entendi que os objetivos estavam de acordo com a turma que eu tinha… (entrevista A)

Para outros docentes, a decisão de participar no projeto foi tomada de forma participada em conselho, tendo em conta alguns critérios de ordem pedagógica, tais como a caraterísticas das turmas e as experiências das quais os alunos beneficiaram. A participação no projeto é vista como uma regalia que deve ser partilhada entre todas as crianças e turmas de forma alternada:

> Em conjunto. Não fomos nós, em conjunto sim. Em função também das caraterísticas das turmas, tivemos algumas coisas em atenção. Caraterísticas com as turmas, o percurso que as turmas já tinham tido. Por exemplo, esta turma o ano passado teve aulas de expressão dramática o ano inteiro, também com o CFA, com o centro de formação artística. Se calhar não fazia sentido este ano termos novamente aulas de expressão dramática, portanto, logo à partida essas aulas de expressão dramática ficariam sob a responsabilidade de outros professores. Pronto, fomos tendo muito esta… foi por aqui, muito de ver os percursos das turmas, das caraterísticas e depois também de acordo com as necessidades das turmas, sim. (entrevista H),

Alguns docentes foram nomeados após a decisão de participação das turmas e, portanto, não tiveram possibilidade de se pronunciar, sujeitaram-se a decisões anteriormente tomadas, desconhecendo até os critérios seguidos:

> já estava decidida à partida por mim. Por, ou seja, quando eu cheguei eu já estava a participar porque o grupo estava com outra professora e quando cheguei informaram-me que tinham este projeto (entrevista E)

A constituição da equipa artística não está, como a equipa docente, condicionada com as colocações e vinculações na escola. Existe uma maior liberdade na forma de escolher os colaboradores, o que abre a possibilidade de cooptação pela diretora artística.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A Sílvia já me conhecia. Nunca trabalhei com ela diretamente em dança, mas foi um bocadinho por boca-a-boca. Uma colega nossa que também está

> envolvida aqui no centro de formação artística, que falou com a Sílvia, que disse que eu tinha alguma experiência em trabalho com crianças, do modo como trabalhava e, portanto, a Sílvia depois contactou-me (entrevista B)

Essa cooptação surge de forma muito natural e difusa ao longo do tempo baseada num conhecimento mútuo e do reconhecimento de partilha de metodologia de trabalho:

> o interesse por parte da Sílvia em perceber que trabalho é que eu estava a desenvolver. E o 1º ano foi basicamente isso, foi tentar perceber que afinidades, dizendo assim desta maneira, em termos metodológicos poderiam estar aqui em ligação, em conexão. (entrevista J)

Também há profissionais que, tomando conhecimento e identificando-se com o trabalho desenvolvido no Teatro da Voz, se candidatam espontaneamente para colaborar no projeto:

> leio o livro do projeto "se tudo fosse amarelo", gostei muito. Fiquei extremamente contente por saber que já havia coisas deste género a ser feitas em Portugal. […] e tinha nessa altura uma experiência muito maior com adultos. E também tinha vontade de experimentar com outros públicos. Então identifico-me com o livro, com o projeto, com a maneira de pensar, com esta coisa muito participativa, muito aberta, muito de construção, de acreditar nos públicos com quem se trabalha, vários ingredientes que ali estavam. Uma perspetiva um bocadinho global do ser humano e da educação, venho aqui falar com a Sílvia e digo-lhe […] "gostava muito de experimentar com os teus miúdos" (riso). Foi mais ou menos assim. E ela aceitou. [entrevista N)

A possibilidade de cooptação por parte da diretora artística advém de um processo holístico de lento conhecimento do trabalho realizado:

> Mas eu conheci, comecei a conhecer, […], fui vendo espetáculos, fui percebendo a linguagem deles, fui falando. Portanto vou sondando, vou ouvindo as aulas das pessoas, […] fui ver umas aulas dela (entrevista M)

Das relações informais, casuais, emerge uma organização não formalizada de coordenação tripartite. Apesar de não terem sido instituídas nem explicitadas, existem algumas funções atribuídas à diretora artística e às coordenadoras de escolas na constituição da equipa. Nenhum dos envolvidos mencionou nas entrevistas um qualquer papel da direção do agrupamento a quem compete distribuir o serviço docente e não docente. Não sendo o nosso domínio de investigação, uma pesquisa em sociologia das organizações nesse contexto seria interessante para tentar esclarecer as interferências entre organização formal e organização informal que parecem aqui não estar em oposição, mas sim se enformarem mutuamente. Como afirmam Geoffroy e Koeberlé (2018):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Opposer trop catégoriquement organisation formelle et informelle risque de conduire à une représentation limitante de l'organisation, car une telle opposition n'est pas naturelle, mais socialement construite. (par. 16)

Podemos afirmar que a hierarquia formal desempenhou um papel muito pouco relevante para a constituição da equipa. Os docentes sentem grande autonomia para decidir a sua participação nos projetos, em função dos seus gostos e das suas opiniões sobre os possíveis benefícios para as suas turmas:

> em termos de decisão da direção do agrupamento, isso não é imposto nem sequer é proposto. Escola a escola e mais concretamente professor a professor, nós vamos associando-nos a essas ofertas que nos surgem… […] parece-me que os professores que têm a tendência, têm o gosto, que sentem que as artes, que a partilha, que o envolvimento dos alunos no.. na criação e no usufruto das artes, os professores que sentem o benefício aderem, e tentam envolver-se. É mais um ato, se quiser, individual que nasce da decisão própria de cada colega. (entrevista I)

No entanto, existiram, no seio da escola, alguns critérios que ficaram ao nível do informal ou até do implícito, mas que foram determinantes na comunicação entre a diretora artística e os docentes ou as turmas participantes. A informação não foi veiculada da mesma forma para todos os docentes. Quem estava na posse da informação resolveu passá-la a colegas que considerou como potenciais participantes em função de:

> a manifestação de interesse do professor. Como responsável pela turma, o professor tinha que ser uma pessoa que se interessasse […] que sentisse e aceitasse que a educação pela arte dá um contributo enorme, não é, num ensino… neste tipo de ensino. E depois as necessidades dos alunos, obviamente, não é. (entrevista C)

### 7.1.3 Olhares sobre os documentos orientadores

Os professores entrevistados têm um ressentido do seu envolvimento no processo de construção e olhares sobre os documentos orientadores do seu estabelecimento de ensino muito diferentes.

#### *7.1.3.1 Participação na construção dos documentos*

Nas duas instituições escolares, como mencionámos anteriormente, os documentos contêm, nas suas partes introdutórias, indicação do envolvimento de toda a comunidade educativa na construção do projeto educativo, seja na forma de participação na elaboração ou de consulta alargada à comunidade escolar e educativa. Não entanto, nem todos os docentes entrevistados foram ou se sentiram envolvidos nessa construção, alguns por força das circunstâncias, pois não estavam a trabalhar na escola na altura de elaboração do documento, mas outros por razões que importam compreender.

*Do agrupamento de escolas Gil Vicente*

Alguns docentes não se sentiram envolvidos porque não veem os órgãos de gestão da escola como mecanismos de representatividade e de participação eficazes. À pergunta: "participou na elaboração do projeto educativo?", obtivemos resposta de forma muito assertiva e sem comentário: "Não. Não participei." (entrevista I) Outra, mais nuançada, marca um distanciamento da esfera na qual as decisões são tomadas:

> Eu não. O projeto educativo é elaborado mais com a… os coordenadores de departamento… são os coordenadores de departamento e todos os elementos que fazem parte do conselho pedagógico. Contudo, pedem sempre também a nossa opinião, não é. (entrevista A)

Embora a esfera de tomada de decisões não seja identificada nos mesmos órgãos de gestão, outra resposta expressa uma distância entre a própria e a instância de decisão:

> Olhe, não, não participei. Portanto isso é uma competência da direção, que é depois aprovado pela, pela, pelo conselho geral, mas... portanto ao longo dos anos eu tenho sempre concordado com, com os objetivos que são, são delineados, são traçados. (entrevista F)

Essa perceção de distância não é partilhada por quem tem assento nos conselhos referidos pelos colegas:

> Sim, participei, participámos todos… […] Portanto a participação é de uma forma transversal a todos os professores e alunos também, não é, auxiliares. Participamos com ideias, com… partilhando experiências e preocupações (entrevista C)

*Da Escola da Voz do Operário*

A necessidade da participação de todos na elaboração do projeto educativo decorre da experiência anterior, de uma avaliação feita e numa procura de melhoria do funcionamento da escola:

> nós tivemos um projeto educativo que tinha sido feito só com as coordenações de todas as escolas. […] E depois viu-se que aquilo era uma coisa que servia pouco, a não ser às pessoas que o tinham feito. E mesmo essas… enfim. Já ninguém se lembrava muito daquilo. Achamos que tinha de ser uma coisa muito mais participada. (entrevista D)

Quem fez parte do grupo que liderou o processo de construção do documento tem uma visão muito clara dos mecanismos implementados para garantir a participação de toda a comunidade educativa. O trabalho foi realizado em vários sábados, por isso, foi voluntário, todos foram convidados, mas não havia obrigatoriedade de presença. A participação na elaboração do documento não foi feita durante o tempo laboral: "foram convocadas todas as pessoas que quisessem participar" (entrevista D)

O documento foi construído com alternância de momentos de trabalho mais centralizado nas pessoas a quem são formalmente reconhecidos conhecimentos e atribuídas competências de gestão dos equipamentos e pedagógica. Os diretores pedagógicos elaboram material baseado nos documentos existentes (regulamentos, projeto educativo anterior…) para fomentar a reflexão:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Obviamente que teve que.. sendo um projeto educativo teve que haver algum.. preparar algum material da parte que é educação. E isso é preparado pelos diretores pedagógicos de cada uma das escolas para dar essa informação, dar documentação para ser discutido. (entrevista D)

Esse material foi submetido à discussão em grupos de trabalho mistos formados com elementos de todos os corpos profissionais, docentes, auxiliares e administrativos, exercendo em todos os equipamentos educativos da Voz do Operário debruçados sobre questões: "questão social, a questão da pedagogia, a questão laboral e uma outra questão que tinha a ver com serviços, digamos assim." (entrevista D)

Após mutualização dos resultados dos trabalhos de grupo, houve uma nova intervenção mais centralizada: "Depois as coordenações juntaram aquilo tudo e construíram o documento" (entrevista D)

O resultado desse trabalho foi devolvido a todos os profissionais e discutido em cada uma das escolas que tiveram oportunidade de propor algumas alterações.

Depois dos coordenadores compilarem e realizarem as alterações, no intuito de introduzir no projeto educativo a dimensão da comunidade exterior à escola, o documento foi submetido à discussão dos pais:

> fizemos uma parte que tinha a ver com a questão da comunidade, que faltava acabar e convidámos os pais a participar e fizemos uma dinâmica igual. Uma tarde em que convidámos os pais também… com quatro divisões, com temas, e os pais a participarem. O que é que eles gostavam que fizesse parte e como e portanto, depois fizemos mais essa parte que faltava. Fechámos e ficou assim. (entrevista D)

No relato feito, não há menção de uma participação direta das crianças nem de potenciais parceiros das escolas, é um documento da autoria da equipa educativa alargada (docentes, auxiliares, administrativos das escolas e pais).

Na memória de uma das professoras entrevistadas, ficam mais presentes os momentos de discussão de grupos de trabalho com professores de vários níveis de ensino:

> nós formámos grupos de trabalho com todos os profissionais docentes, docentes sim… aqui da Voz do Operário, formámos grupos mistos, no mesmo grupo havia educadores da creche, do pré-escola, do 1º ciclo, 2º ciclo, professores de inglês, de expressões, pronto. E fomos... e foi-se distribuído também por alguns temas e foi-se construindo a partir dessa análise e discussão. (entrevista H)

*No Centro de Formação Artística*

Do lado do CFA, pela precaridade da relação dos professores/artistas com a organização, a candidatura foi elaborada sem a sua participação. No momento de submissão da candidatura, não existe ligação laboral entre muitos dos artistas e o CFA, por isso a diretora artística tem a autoria desse documento em forte colaboração com direção artística de outras linhas de intervenção.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para alguns dos entrevistados, a pergunta sobre a participação na construção da candidatura provoca alguma surpresa e até algum desconforto, sendo implícito que os artistas não tratam desses assuntos considerados menos essenciais:

> e não tanto nestas questões mais, enfim mais burocráticas. Porque essas eu estou um bocadinho.. não tenho.. Para mim é natural não ter essa relação tão próxima com essa, com esse núcleo. (entrevista J)

Os documentos orientadores são vistos como o lado negativo da instituição escolar com tudo o que tem de burocrático e normalizador. O que deve ser valorizado é o que acontece durante as sessões, entre as crianças, o artista e o docente, criando um novo espaço de possibilidades. Como sublinham Pires et al. (2016):

> O agir artístico e o agir pedagógico fundem-se, tornando possível o acontecimento educativo democrático por via da interrupção de dinâmicas burocráticas e normalizadas nas escolas. (p. 11)

Apesar de não ter participado na elaboração do documento, alguns dos artistas sentem-se envolvidos de uma certa forma:

> Não. Mas estava a par. […] Estava a par porque ouvia falar a Sílvia, ouvia falar outros professores, mas ainda não fazia parte. (entrevista L)

Alguns dos artistas que dão aulas no CFA e que não participaram na construção da candidatura reconhecem, no entanto, que existe um pouco deles no projeto. Quando questionado sobre a sua participação, respondem negativamente, mas salientam a forma como os seus contributos foram integrados:

> não. Eu enviei, enviei um texto de ideias, enfim, do que é este trabalho na pedagogia, para mim.. Isso foi enviado.. Mas participar não, (entrevista J)

> Participei na construção do projeto? Não tanto, não, não. Ahhh estou a pensar o quê que, o quê que.. ou seja, eu, sempre soube, sempre estive ali não é. Ela veio falar, a Sílvia falou comigo desde o início, perguntou-me a minha opinião… Sim, de alguma maneira participei, não é. Não estive a full na construção nem desenvolvimento, mas sim, sinto que eu, houve uma preocupação de saber o quê que eu também esperava e o que eu estaria disposta a dar. (entrevista N)

A ausência de estrutura formal que fomenta a participação não impediu os artistas de ressentir a proposta como sendo também deles. Foram encontrados alguns mecanismos informais diferenciados em função das pessoas para realizar uma consulta aos diversos intervenientes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

*7.1.3.2 Grandes linhas orientadoras dos projetos educativos*

Quando perguntamos aos profissionais quais são as grandes linhas do projeto educativo, obtemos algumas respostas que mostram que o documento não está muito presente

na memória de todos os professores. Algumas respostas contêm risos, hesitações, momentos de temporizações para ganhar o tempo necessário à elaboração de uma resposta. Outros docentes não só têm conhecimento das linhas orientadoras do projeto educativo como afirmam que foi a razão para pretender trabalhar nessa escola: "Escolhi mesmo vir trabalhar para aqui porque é um modelo com que me identifico enquanto profissional e pessoa" (entrevista E). Um dos professores, a contracorrente do que é preconizado nos textos oficiais e defendido na literatura de especialidade, põe em causa a necessidade dos projetos educativos como instrumentos fundamentais de regulação que garantem a autonomia e a flexibilidade da intervenção educativa em função dos estabelecimentos, dos territórios e contextos. Defende antes um projeto educativo abrangente, à escala nacional, cujo objetivo central seria o ensino aprendizagem dos conteúdos do currículo nacional:

> os projetos educativos de todos os agrupamentos, tendo eles designações distintas, no fundo, na leitura que eu partilho e que eu recomendo que seja difundida, os projetos são só um. Ensinar o melhor possível, de forma a que se possa aprender o melhor possível, sendo nós alunos… talvez, conseguindo assim realizar ao máximo o potencial de cada aluno. […] podemos fazer tudo, desde que ensinemos e desde que aprendamos. Já agora, convém que ensinemos o currículo nacional que está em vigor e isso, com certeza, que se faz nas nossas escolas (entrevista I)

Depois de um esforço de memória, todos os docentes do ensino básico restituem elementos do projeto educativo do seu estabelecimento que restruturam e reconfiguram de forma singular privilegiando alguns dos aspetos presentes no documento e outros que provêm do seu conhecimento do contexto.

No que ao projeto educativo do Agrupamento de Escolas Gil Vicente diz respeito, constatámos que, em conjunto, os docentes evocaram nas entrevistas as três áreas prioritárias de intervenção definidas no documento, sendo que nenhum deles as evocou todas e que as duas primeiras têm mais relevância no seu discurso. Os objetivos definidos, embora nem sempre restituídos com a formulação presente no texto, são completamente apropriados pelas professoras que os justificam com elementos do seu conhecimento do contexto que figuram no diagnóstico. Para a área prioritária que visa "A- Melhorar as aprendizagens dos alunos nas suas diversas dimensões, nomeadamente as curriculares, sociais, relacionais e emocionais" (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p. 18), uma das professoras, partindo dos baixos resultados escolares e da elevada taxa de abandono escolar, coloca o enfoco nas aprendizagens académicas:

> é a melhoria do aproveitamento e o.. do abandono. O não abandono escolar. Pronto, em termos muito, muito simples. É mais nesse aspecto. […] atendendo ao perfil dos alunos que nós temos, não é. Que havia muito abandono, havia baixo rendimento e foi nessa base que foi construído [o projeto educativo]. (entrevista A)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Na mesma área prioritária, mas partindo do reconhecimento de problemas de indisciplina, outra docente coloca o enfoque nas aprendizagens sociais e relacionais. Falando do projeto educativo, declara:

> está muito ligado à cidadania, à intervenção cultural, cívicas. […] E estamos também muito preocupados e muito centrados em construir boas relações humanas entre todos os alunos e docentes e auxiliares, construir aqui um projeto continuado na área social, na área do contacto com os outros, (entrevista C)

Da observação do contexto sociocultural envolvente, perante a diversidade cultural dos moradores dos bairros da zona de influência das escolas, decorrem preocupações e objetivos educativos enquadrados na área prioritária "B- Fomentar os comportamentos adequados às aprendizagens, desenvolvendo valores pessoais e sociais estruturantes, adaptados à empregabilidade, a uma cidadania cosmopolita e solidária e à diversidade cultural" (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p. 18). Para uma docente, a preocupação com a diversidade cultural parece ser o que melhor resume o projeto educativo: "O projeto educativo pretende, olhe… para já a inclusão dos meninos… muitos meninos estrangeiros. […] Que mais lhe posso dizer… É a inclusão," (entrevista A) As mesmas preocupações levam à prossecução de objetivos que se inscrevem na área prioritária B, mas também na A nas dimensões sociais, relacionais e emocionais:

> O projeto educativo tem tido a ver com o, sempre, com o tipo de população que nós temos, porque, como sabe, este é o bairro de Alfama, temos a integração também de muitas crianças que são estrangeiras, que vêm viver para o bairro. […] Mas tem tido sempre a ver com cidadania, com direitos humanos, com alimentação saudável, portanto temos andado sempre, aqui nesta escola, as vertentes principalmente da cidadania. Da integração, da aceitação do outro, da diferença, tem sido… o nosso projeto educativo tem sido voltado para isso. (entrevista F)

Só um docente nas entrevistas faz declarações relacionadas com a terceira área prioritária de intervenção definida no projeto educativo "C- Precisar e consolidar a identidade do Agrupamento, articulando passado, presente e futuro" (Agrupamento de escolas Gil Vicente, 2018, p. 18). Para este docente, a identidade muito singular do Agrupamento passa pela afirmação do lugar das artes na sua oferta formativa e pela sua vocação de educação para todos, nomeadamente para as crianças e jovens da classe operária. Justifica essas opções com o passado republicano da escola e pela passagem, enquanto alunos, de celebridades literárias, entre os quais o José Saramago, prémio Nobel de Literatura, e não só:

> com o enfoque especial na criação artística e na possibilidade de oferecer formação artística aos alunos que a pretendam. Esta oferta que é uma oferta… que não é universal, não, não faz parte da oferta de todos os agrupamentos de escolas de Lisboa, nem de perto nem de longe, o agrupamento de escolas Gil Vicente tem-na. E tem-na há muitos anos. E eu penso que foi também por causa de que ao longo do último século a escola Gil Vicente, o liceu Gil Vicente iniciou, suponho que no início do século XX, após a implementação da república, e foi frequentado por escritores, por homens de letras, por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> atores…Tenho presente que o nosso prémio nobel da literatura foi aluno do liceu Gil Vicente, por exemplo. E estará aí, eventualmente, associando àquilo que era a vontade pedagógica que existia e nos primeiros tempos da república, uma formação para as classes mais desfavorecidas que privilegiavam as artes e os ofícios. O liceu Gil Vicente tinha esta característica, mais ou menos de raiz, mais ou menos genética e até certo ponto terá querido honrar, (entrevista I)

Na escola da Graça, a associação ao Movimento da Escola Moderna contamina em parte a leitura que é feita do projeto educativo. As docentes, quando querem apresentar o documento, abordam aspetos característicos da Escola Moderna que não constam lá de forma explícita. A apresentação do projeto educativo por uma professora contem alguns conceitos que não figuram no projeto educativo, como por exemplo "formação humana" ou ainda "tornar-se bons cidadãos":

> Trabalhamos muito também em termos de escola a questão de formação humana, não é, dos valores, […]. O projeto... autonomia dos alunos, apostamos muito na autonomia deles e da responsabilidade, não é, também (risos) tentamos, tentamos o melhor... mas a questão da responsabilidade e da democracia. Acho que estes são grandes pilares aqui da escola e que todos nós acreditamos piamente que os vai tornar bons cidadãos, (entrevista H)

Esses conceitos têm mais correspondência na apresentação do Movimento Escola Moderna no seu site:

> É por esta vivência – pondo à prova os valores humanos que sustentam a justiça, a reciprocidade e a solidariedade – que a organização do trabalho e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos implicados numa organização em democracia direta. (Movimento Escola Moderna, s.d.)

Alguns dos aspetos do projeto educativo, que também são centrais no Movimento Escola Moderna, merecem especial destaque por parte das docentes, em primeiro lugar a centralidade dada às crianças no processo de ensino – aprendizagem. As aprendizagens devem ser centradas nas crianças, o que implica por um lado ter em conta os seus centros de interesse para que as aprendizagens sejam significativas e por outro que o trabalho deva ser individualizado de forma a respeitar as competências e os ritmos de cada uma.

> eu acho que… prende-se muito com pegar em tudo… os interesses das crianças e pegar muito naquilo que elas querem trabalhar… ah.. e pegar, trabalhar muito através destes projetos… portanto, a ideia é a criança como um ser individual e não como um ser coletivo. Pegar ... ou seja, olharmos para ela, para as necessidades de cada uma e não colocar todos no mesmo patamar e trabalhar todos da mesma maneira, independentemente das suas dificuldades e necessidades. (entrevista G)

No entanto a individualização do trabalho, não deve ofuscar a relevância das inter-relações com os outros elementos do grupo e a ligação que deve existir entre a escola e o mundo:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> … promover a aprendizagem com significado das, das crianças, cooperação entre elas e o trabalho de equipa, a vida em sociedade, criar-se situações, tornar críticos e reflexivos para o mundo que vivemos hoje. Pronto, eu diria que são estes os principais objetivos. (entrevista E)

A perspetiva sociocultural da construção do conhecimento (Trabalhadores da Voz do Operário, 2016) é veiculada pelas professoras que sublinham a importância do coletivo para alcançar os objetivos fixados:

> A ideia também é… estamos, somos indivíduos, seres individuais, mas precisamos muito um do outro também para conseguirmos ultrapassar as nossas dificuldades e trabalhar em conjunto também para chegar a um objetivo. (entrevista G)

Além dos princípios fundamentais do projeto educativo, são referenciados, pelas docentes entrevistadas, alguns dos instrumentos implementados para os operacionalizar:

> Trabalhamos muito por trabalho de projeto, de investigação. Acreditamos muito nesse trabalho. (entrevista H)

É vivenciado um sentimento de identificação, afiliação entre as diversas docentes da mesma escola que partilham um modelo pedagógico como ferramenta para alcançar ideais numa visão comum do mundo. As professoras nas entrevistas, defendem ideias como crenças e convicções que sustentam a sua forma de trabalhar, podemos observar que é utilizado o verbo *acreditar*:

> todos os dias quando faço o trabalho em conjunto com as minhas colegas em que temos de seguir tudo na mesma linha e fazer aquilo que nós acreditamos. […] Portanto, caminhamos todas no mesmo sentido. (entrevista G)

A coordenadora de ciclo tem um discurso muito seguro e assertivo para apresentar o essencial do projeto educativo, retomando os quatro eixos que o sustentam. Iniciou com a perspetiva sociocultural da construção do conhecimento: "criar uma aprendizagem baseada nesta interação social com a comunidade", com a interação Escola-Comunidade: "Nós queremos que o nosso projeto educativo vá para além do que é as salas de aula". Prosseguiu com a importância dos Processos e Instrumentos: "o terceiro alicerce tem a ver com a pedagogia em si. Tem a ver com a responsabilidade, com a responsabilização, com a autonomia, com o saber baseado em experiências reais e efetivas". Referiu igualmente o Desenvolvimento Profissional, igualmente fruto de um processo de interação social compartilhado entre os diferentes atores, socioculturalmente situado: "é termos uma autoformação constante, dentro da Voz".

Os artistas não têm conhecimento dos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino e numa das respostas obtidas, podemos constatar que esses documentos não são considerados parte do trabalho:

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

> eu estou a tentar perceber, estou a tentar perceber porque… pronto, eu pensava que a nossa conversa ia focar-se mais nas questões do trabalho em si (entrevista J)

A ação pedagógica é vista por este ator, e não só, como sendo completamente autónoma do quadro organizacional e estrutural no qual se desenvolve. O profissional pensa-se como independente das estruturas nas quais se move e não entende os textos orientadores definidos pelos órgãos de gestão e pelo coletivo como normalizadores do seu comportamento individual.

*7.1.3.3 Grandes linhas orientadoras da candidatura*

Quando é pedido aos diversos profissionais para apresentar o projeto de colaboração entre o CFA e as instituições escolares, todos começam por manifestar dificuldades em fazê-lo e muitos declaram não ter uma visão global, mas só conseguir apresentá-lo do lugar onde se encontram, pelo tempo envolvido no projeto, pelas funções que desempenham: "daquilo que eu percebi foi" (entrevista K), "Olhe, eu posso dizer porque é que eu me inscrevi no projeto" (entrevista A) ou "Os objetivos do projeto são, à minha maneira vou dizê-los, não é." (entrevista N).

Depois destas primeiras hesitações e reservas quanto à exaustividade da resposta, os profissionais apresentam uma grande diversidade de objetivos que visam a transformação da escola, dos docentes, dos artistas e sobretudo das crianças.

Para alguns professores, o projeto deve contribuir para a transformação da própria escola e do currículo, nomeadamente para o reforço do lugar das artes no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico:

> eu acho que a principal questão que se põe aqui é a escola, a escola enquanto instituição geral, não contempla as artes da maneira que contempla as outras áreas. Pronto, e isto é uma batalha que nós eternamente temos tido. Nós achamos que as artes devem de ter um papel tão importante quanto outras áreas. Mas é difícil dar à volta a isto. Portanto, este projeto surge para dar resposta a isto. […] é um projeto que nos permite dar importância às artes dentro do currículo do 1º ciclo. (entrevista D)

Além de reforçar o tempo letivo dedicado às artes, o projeto visa transformar a forma de gerir o currículo, passando do disciplinar para o interdisciplinar e para uma gestão transversal do currículo:

> E, concomitantemente estamos a tentar tornar-nos competentes também em relação ao currículo nacional. Que temos de partilhar com eles, que estamos a transmitir, relativamente às áreas curriculares, disciplinares, não é. No fundo, como fazer das artes o grande motor interdisciplinar e transversal a todo o currículo que tem de ser partilhando, que tem de ser ensinado e que deveria ser o mais fluentemente possível, o mais fluído possível, aprendido. (entrevista I)

Para outra professora, o esperado era que o projeto transformasse a dinâmica da turma, no sentido de criar oportunidades para todos os alunos serem ouvidos e respeitados:

USC DE SANTIAGO

> Aquilo que eu procurei essencialmente neste projeto foi a inclusão dos meus alunos estrangeiros e de crianças com problemas de aprendizagem. (entrevista A)

A dinâmica da turma também é transformada porque é dada oportunidade de serem desenvolvidas atividades durante o tempo letivo fora da sala de aula, com outros adultos, proporcionando um maior contacto com a comunidade envolvente:

> este contacto com estas parcerias de fora da escola acho que é assim importante, não é, fazê-los sair também do que é a escola. Até porque há muitas sessões que são feitas fora daqui mesmo lá no centro. […] estarem com outros adultos, (entrevista H)

Através da sua participação no projeto, é esperado que os professores de 1º ciclo alcancem outro nível de desenvolvimento profissional, nomeadamente nas suas competências em trabalhar as áreas artísticas com a s suas turmas:

> Os objetivos é precisamente fazer com que os professores titulares, os professores de turma, percebam a importância que estas artes têm e que comecem não só a usar aquilo que lhes é dado por estes artistas que nos vêm ajudar, mas que perpetuem isto. A ideia é que não fiquem à espera de ter sempre um artista debaixo do braço, não é, para conseguirem fazer, mas conseguirem aprender com isto. (entrevista D)

A maior parte dos objetivos declarados pelos profissionais visam o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões, pessoais, cognitivas, artísticas e sociais.

O envolvimento no projeto constitui uma forma de combater a "negatividade instituinte da infância Moderna" (Sarmento, 2012), reconhecendo à criança a sua plenitude humana. Ao nível pessoal, é esperado que as crianças sejam capazes de encontrar e expressar a sua singularidade como ser presente e não como *ser em devir* que terá de esperar a idade adulta para ter voz:

> dar voz às crianças é muito importante. E dar liberdade à sua criatividade. Portanto eu acho que estes são os grandes objetivos, de lhes dar uma voz e uma posição social com esta idade, sim. Porque mais tarde eles lapidarão a sua personalidade, mais tarde… mas, é o dar voz e a criatividade e saber que é válido. (entrevista L)

Com as sessões dinamizadas pelos artistas, as crianças são supostas receber ferramentas que lhes permitiram desenvolver competências para alcançar a sua autorrealização e a se expressarem livremente.

> O propósito destas aulas é realmente que as crianças tenham uma experiência com artistas e […], obviamente, desenvolvam uma série de capacidades, desde serem mais confiantes, de concentração, […] é no fundo alimentar a imaginação; […] É a imaginação, é a liberdade. (entrevista M)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Uma das competências pessoais que se espera desenvolver nas crianças e nos grupos que participam no projeto, no seu pleno exercício de liberdade, é o sentido crítico:

> proporcionar possibilidades de abertura de pensamento, expô-los a momentos, […] que não fazem parte do quotidiano da escola, […] desenvolver um pensamento crítico, (entrevista N)

O sentido crítico decorre de uma prática reflexiva, nomeadamente sobre o próprio percurso de aprendizagem individual e grupal:

> Também a parte de irmos construindo o nosso percurso, refletindo sobre ele, criando caminhos para nós e não como um todo, para nós próprios irmos construindo as nossas aprendizagens a pouco e pouco com, em conjunto. (entrevista E)

Os adultos envolvidos no projeto pensam criar condições para devolver às crianças as condições de exercício da sua cidadania plena.

> possibilitar experiências artísticas de uma maneira participativa, não é, e como atores, as crianças como atores dos processos […] ativamente ativos nos processos e não simplesmente recipientes de fórmulas pré-estabelecidas, […] e também suponho que isso desenvolva capacidades para serem realmente atores das suas vidas, (entrevista N)

Confirmando a necessidade afirmada por M. Sarmento, através do projeto, os adultos pretendem propiciar às crianças um espaço de cidadania plena:

> A criança-cidadã, nas formas múltiplas, fragmentárias e difusas, em que se exprime a cidadania infantil, não o poderá ser sozinha. Depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena. (Sarmento, 2012, p.49)

Algumas das docentes aderiram ao projeto por considerarem que este será uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos.

Pela estimulação diferente que as atividades do projeto provocam nas crianças, uma docente espera que seja motor de desenvolvimento de competências em língua portuguesa para os alunos que tenham essa língua como não materna: "Os estrangeiros para eles, por um lado, é desenvolverem o português," (entrevista A)

Uma das dimensões do projeto enunciada por uma docente é o enriquecimento ao nível cognitivo, relativo ao conhecimento das linguagens artísticas:

> o principal de todos é […] dar a conhecer outros mundos. Abri-los, abrir os miúdos para outro tipo de linguagem, para outras formas de linguagem: corporal, verbal, de expressão… sobretudo, linguagem de expressão. (entrevista C)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tendo em conta as parcerias existentes, podíamos pensar que o desenvolvimento de competências artísticas e expressivas seria apontado como objetivo por uma maioria de profissionais, mas não foi o caso, só uma docente referiu:

> tentar explorar a parte artística, parte expressiva dos alunos, deixando-os ser livres a partir daquilo que nós fazemos. (entrevista G)

A participação no projeto, além de abrir ao mundo das várias linguagens, deve dar a conhecer os direitos humanos:

> os objetivos deste projeto era consciencializar as crianças do que são os direitos humanos (entrevista F)

Os docentes consideram que por algumas caraterísticas mais peculiares deste projeto, são desenvolvidos nas crianças algumas competências sociais, por exemplo, alguns alunos com problemas cognitivos e de relacionamento com os outros estejam estimulados e melhorem as suas competências comunicativas e de integração no grupo:

> Os alunos mais… com problemas de aprendizagem... também alguns porque raramente falavam, não é, não queriam, não participavam… E como eu vi que havia a possibilidade de criar estes grupos de trabalho de forma a que… a puxar por eles, levá-los a falar, foi nesse sentido. Para os incluir no grupo turma. […] o meu objetivo era que eles falassem e conseguissem sentir-se à vontade uns com os outros. (entrevista A)

Os conhecimentos adquiridos através do projeto devem permitir uma transformação de atitudes, levando as crianças a uma maior abertura sobre o mundo e a sua diversidade:

> Fazer com que eles sejam cada vez menos rígidos, e quando eu digo rígidos é cada vez menos fechados aos outros, fechados a novas ideias, fechados a outras formas de falar. (entrevista C)

Especificamente, os conhecimentos sobre os direitos humanos que os alunos já podiam ter anteriormente adquirido, com a vivência do projeto, devem passar do nível do saber ao aprender a ser, aprender a viver juntos (Delors,1996):

> colocar os alunos em situações em que eles tivessem que experienciar, pensar, repensar. Porque nós já tínhamos falado de direitos humanos anteriormente, não é. Mas a riqueza do projeto consistiu em proporcionar diferentes atividades em que eles tiveram de pôr em prática ou repensar os conceitos, não é. Uma coisa é conhecer, outra coisa é ser colocado perante situações. (entrevista F)

Outra competência social das crianças reforçada com a participação no projeto é o trabalho cooperativo:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> É um projeto que acima de tudo valoriza as aprendizagens das crianças com sentido e com cooperação. (entrevista E)

Os profissionais consideram que a própria noção de processo criativo é sujeita à transformação com a ação do projeto. A realização artística não se fecha no produto, no resultado final, sendo entendido como objeto artístico o próprio processo no que contém de imprevisível e surpreendente:

> trabalhar a liberdade criativa com objetivos de chegar ou não a apresentações mais formais, mas trabalhar a possibilidade de criar coisas. Hm.. E de não entender este trabalho que se faz com as crianças como um primeiro patamar ou um início de qualquer coisa, mas ele já é em si qualquer coisa. (entrevista K)

7.1.4 Papel de cada profissional

No dispositivo implementado, a presença dos dois profissionais durante as sessões dinamizadas pelos artistas é considerada fulcral pela diretora artística, mas a repartição dos papeis de cada um é um longo processo de construção.

Para Kerlan (2015), a definição clara dos papeis que devem assumir os artistas e os professores num projeto artístico na escola é essencial para o sucesso da iniciativa, no entanto, no seu entender, não pode ser: "définitivement établie *a priori*, et réglée une fois pour toutes en figurant au cahier des charges: elle est largement à construire, dans la rencontre, dans l'expérience." (p. 104) Essa ideia de descoberta, de construção conjunta é expressa pelos profissionais envolvidos:

> nós ainda somos jovens nisto, estamos a aprender, cada ano vemos como podemos funcionar melhor, não temos grandes receitas e grandes respostas. […] com uma professora e durante dois anos nós criámos um, o nosso modelo; que não tem que ser igual ao outro (entrevista M)

Pelos seus discursos, percebemos que esta construção nem sempre foi fácil nem consensual e tomou formas variadas nas diferentes turmas.

A repartição das tarefas entre pessoas que desenvolvem atividades profissionais distintas exige uma certa coragem, a coragem de olhar para o espelho que reflita de forma instável, porque em construção os papeis e funções de cada um:

> Il faut un certain courage pour analyser son propre travail, comme il en faut pour examiner de près ce qui vous est cher et fait votre fierté. C'est un peu comme de scruter son visage dans un miroir pour voir si l'on a des rides. (Hughes, 1996, p.69)

No caso em estudo, a coragem implica não só olhar para o seu próprio trabalho, mas também olhar o trabalho do outro e deixar o outro olhar para o seu próprio trabalho. Desse olhar cruzado, poder-se-á avançar na delimitação do posto de trabalho:

> Il n'y a pas de poste de travail sans organisation, pas de travail sans d'autres personnes. Il est donc impossible de décrire le poste occupé par une catégorie de personnel sans parler du travail des autres. (Hughes, 1996, p.69)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nesses olhares recíprocos, constroem-se "feixes de tarefas" e/ou "papeis sociais" (Hugues, 1996) atribuídos a cada categoria profissional, detetamos algumas variações entre os diferentes pares e alguma discórdia entre elementos do mesmo par. Algumas tarefas são vistas como pouco nobres por alguns, enquanto outros consideram que as mesmas tarefas são prova de uma certa maestria profissional.

Essa definição não é simples e pode ser ressentida como ansiógena por parte dos professores. Efetivamente, na experiência em análise, os docentes aceitam uma deslocação para o território das artes, mas os artistas não entram na sala para assistir às aulas do titular de turma. Uma das entrevistadas (entrevista D) utiliza a metáfora do campo de jogo no qual os seus parceiros, com formação nessa área artística, estão "sempre no campo deles" enquanto os docentes estão "sempre no campo onde [podem se] sentir algo de desconfortáveis. E não [estão] tão seguros".

Por isso, a experiência pode ser mais fácil para os artistas a quem é pedido tanto pelos próprios como pelos titulares de turma que levam saberes específicos, artísticos e técnicos que os docentes não dominam, para as sessões com as crianças:

> o papel dos outros profissionais talvez seja aprofundar um pouco daquilo que nós não conseguimos às vezes trabalhar aqui de forma tão criativa e aprofundada. Às vezes não conseguimos, não temos tempo, então eu acho que é mesmo esse o papel deles. Portanto, têm formação para isso e ajuda-nos imenso também a aprender nessas áreas. (entrevista E)

Os saberes específicos esperados dos intervenientes exteriores decorrem da sua prática enquanto artistas, mas ultrapassam a dimensão técnica e não visam obrigatoriamente a apresentação de espetáculo. As aulas de corpo são vistas pelos profissionais como libertadoras da autocensura das crianças, sendo construídas na base da improvisação, como processo de trabalho válido e essencial na dança contemporânea:

> a improvisação é uma metodologia muito importante dentro de uma certa linha da dança contemporânea […] uma questão para mim, como por as pessoas a dançar sem elas estarem a pensar se estão ou não a dançar. […] e pensando na improvisação, não há certo, não há errado, há uma libertação, há instâncias do corpo que se traduzem no espaço sem que haja uma forma concreta que tenha de ser respeitada. Pronto, isto é uma das coisas que para mim é muito importante nesse trabalho de relação com o corpo, libertação. Seja pôr a cabeça num outro estado que o corpo possa fazer-te seguir um impulso qualquer sem a cabeça estar automaticamente a.. condicionar, a direcionar. (entrevista J)

Também é atribuída aos artistas a função de legitimar a criatividade das crianças, pela sua presença e pelo testemunho mudo do seu percurso profissional:

> pode trazer mais legitimidade a essa liberdade que as crianças já têm e que sentem; mas que muitas vezes lhes é castrada e negada, essa liberdade de criação e de chegar a uma descoberta por imensas vias diferentes. Porque não há só uma forma de chegar ao conhecimento. E que a curiosidade que está em cada criança pode levar, de forma criativa, a um mesmo conhecimento por vias muito diferentes da criança do lado. E se calhar é aí que o artista vai atuar, só no

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> sentido de mostrar que de facto essa via é possível, é legítima, é válida. (entrevista K)

Mas outros docentes têm expetativas muito elevadas e que vão muito além de uma preparação técnica dos alunos, consideram que o artista, pela sua intervenção, transformará as crianças para elas serem mais disponíveis para as aprendizagens curriculares:

> o professor de teatro pode preparar todos os alunos, todos os corpos, todas as fisiologias para beneficiar o ensino e a aprendizagem de todas as áreas curriculares. Este é o teatro, a expressão dramática é a área de intervenção mais transdisciplinar que eu conheço. É aquela que pode fazer absolutamente a diferença, e que pode afetar positivamente todas as áreas curriculares, o ensino e a aprendizagem de todas as áreas curriculares. (entrevista I)

Em várias situações, durante as sessões dirigidas pelos artistas, o professor titular de turma foi encarregue da disciplina no grupo, o que surge como uma evidência na distribuição dos papeis:

> Claro que também mantém o respeito e se calhar sabe como é que deve contornar algumas situações porque conhece às vezes os alunos dentro de diversas situações. (entrevista L)

Algumas professoras titulares de turma consideram como natural ser seu esse papel de garantir a disciplina necessária para a condução da sessão pelo interveniente exterior a quem reconhecem legitimidade:

> na hora da sessão era toda ela desenvolvida e apresentada pela X (interveniente exterior). Eu (professora) cooperava. Estava também no grupo, na mesma, cooperava com ela, ouvia, tentava manter a disciplina, não é. Connosco, a nossa presença é diferente – risos – E pronto, e participava com ela na.. sempre que foi necessário. Mas era ela que desenvolvia a atividade. (entrevista A)

Para os artistas, o papel dos professores durante as sessões que dinamizam é de participar realizando as tarefas que são propostas às crianças e colaborar na gestão do grupo nomeadamente para garantir o respeito da disciplina da turma:

> que participa e que consegue colaborar […] E trabalhamos em cooperação, pronto. Obviamente que se calhar dirijo mais não é, dirijo mais as aulas. Claro, com o teatro e a dança mas tenho um apoio [da professora titular de turma], […] mais em termos de gerir os grupos, ou de, em termos de comportamento, pronto. (entrevista B)

A questão da participação efetiva dos professores titulares de turma, para alguns artistas, não é meramente facultativa, consideram que só através da vivência será possível o docente entender todas as dimensões e os constrangimentos do trabalho artístico:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> assistir é fazer, portanto assistir não é estar sentado a olhar porque se o trabalho artístico, e neste caso que envolve a parte física, se é isso que estamos a trabalhar

> então nós só podemos entender, se é que entender é a palavra correta; percecionar, não é, através do corpo. Portanto se nós estamos a tentar perceber através dos nossos processos mentais não estaremos lá, estamos a criar uma ideia que pode ser completamente errada. (entrevista J)

Como referido no estudo de caso conduzido por Kerlan (2015), nem sempre é fácil para o professor titular de turma alternar entre os diferentes papeis que lhe são devolutos e nem sempre é fácil para quem dançou, rebolou no meio das crianças numa sessão de dança-teatro, retomar o seu papel de representante da autoridade e repreender um aluno pelo comportamento menos adequado.

Nem em todos os pares, o professor de 1º ciclo recebeu essa tarefa com agrado, apesar de perceber que o seu conhecimento da turma e de cada um dos seus elementos é muito mais aprofundado que o do artista, o assegurar da disciplina do grupo parece não ser uma tarefa prestigiante, por isso deveria, no entender da professora, ser assumida de forma partilhada:

> Não seria suposto eu precisar fazer este tipo de coisas, não é. Eu percebo que eu estou com eles todos os dias e portanto, tenho mais rapidamente, eu ponho aquilo a funcionar. Mas não seria suposto que eles ali me tivessem como um igual, não é, com ele. E nunca têm. (entrevista D)

Outra professora tem uma visão diferente, vê a sua intervenção durante a sessão dinamizada pela interveniente exterior como uma intromissão no trabalho e como uma forma de desvalorização das competências dela. A intervenção da titular de turma seria uma deslegitimação da outra profissional:

> nesse momento, o professor é o professor da atividade, sempre, para mim. Eu estou lá, mas, praticamente, não interfiro. Mas também tem a ver com o tipo de turma que está em termos de comportamento, disciplina… A minha turma é uma turma calma, é uma turma em termos comportamentais muito respeitosa, não… Eu nunca tenho necessidade de interferir e tento não o fazer porque sinto também que isso significa que estou a menorizar o professor que está comigo, não é? Portanto não… acho que deixo a ação toda… a não ser que seja convidada a participar. (entrevista C)

Por parte dos intervenientes exteriores, esses limites também existem, por isso, consideram importante o professor titular de turma não se intrometer demasiado frequentemente para impor uma certa disciplina, corrigir ideias ou realizações e cristalizar certas formas de pensar:

> tenho professoras que não se intrometem em nada, que confiam naquilo que eu estou a fazer, não é, que sabem quando é preciso intervir e dizem, pronto, "se calhar agora estão a falar um bocadinho alto", mas sem querer controlar o que está a acontecer, não é, e dando valor àquilo que está a acontecer, e dizendo que aprendem com aquilo que eu faço também. (entrevista N)

Os artistas pedem igualmente aos professores titulares de turma que os apoiem entre duas sessões, assegurando a continuidade do trabalho, já que estão diariamente com eles, no sentido de verificar que as crianças realizam uma certa tarefa ou levam o material necessário numa

determinada sessão: “Por exemplo, peço para trazer objetos, não é e [a professora] tem é um papel de relembrar.” (entrevista B)

Uma das professoras de 1º ciclo referiu que o papel dela passava por ajudar as crianças a criar significado, tanto para as atividades realizadas na sala de aula como no estúdio teatral:

> Eu acho que o meu papel aqui é tentar que, aquilo que nós fazemos com os outros profissionais não seja algo momentâneo e que aconteça só ali, mas que passe também para este lado e.. que consigamos fazer esta transição, de um lado para o outro, para que aquilo que estamos a aprender faça sentido. (entrevista E)

Essa função de ajuda à interpretação de propostas ou pedidos feitos pelos intervenientes exteriores é referida por outra docente e não é específica ao caso em análise (Kerlan, 2015). Essa explicitação por parte da professora titular de turma leva também a um aumento de motivação por parte das crianças.

Para uma das docentes, o envolvimento com e como as crianças é condição para conseguir desenvolver o trabalho a seguir na sala de aulas:

> O meu lugar é envolver-me também como as crianças. Uma coisa que o professor disse logo foi “venha também fazer connosco”, descalcei-me como eles, estive a fazer as atividades com eles, e depois, eu acho que a partir dali podemos pegar naquilo que é feito e trazer um bocadinho para dentro da sala, e nalgumas ideias. (entrevista G)

Embora não referida nas entrevistas, nas nossas observações, constatámos que, durante as sessões, a professora titular de turma tinha um papel muito relevante junto das crianças com necessidades especiais. Durante todas as fases da sessão, o apoio específico foi presente, mas de formas diferentes: na reformulação dos enunciados do artista que dava as orientações à turma, no acompanhamento do trabalho a pares e no reforço da motivação. De salientar que o espaço de estúdio, o trabalho de corpo pedido e a abertura das tarefas propostas permitiram que o acompanhamento da professora titular de turma ao aluno com necessitadas especiais passasse por uma grande proximidade e fisicalidade.

Uma das forças do projeto, no entender de alguns profissionais, consiste na capacidade de o professor titular de turma conseguir mobilizar o trabalho realizado com o artista na sala de aulas para o processo de ensino – aprendizagem dos conteúdos do currículo nacional. Durante as sessões artísticas, o professor tem, portanto, entre outros, o papel de observador cuidadoso para mais tarde preparar as sequências didáticas noutras áreas curriculares.

> O principal papel é conseguir perceber o papel do artista e conseguir fazer um paralelo do seu, tipo um espelho desse papel para dentro da sala de aula. É como conseguir olhar para o que o artista propõe, isto é a primeira fase acho eu. Olhar para o que o artista propõe e pensar como é que de alguma maneira isto pode fazer eco no resto das minhas aulas da semana. (entrevista D)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao artista também é pedido por parte dos professores titulares de turma que sejam flexíveis e tenham capacidade de adaptação à realidade escolar: "E ao mesmo tempo que também se vão moldando a nós e se vão moldando às crianças e àquilo que gostávamos" (entrevista E)

### 7.1.5 Gestão do currículo

No seu estudo das práticas de mediação em situações museais, Coavoux e Giraud (2020) constatam discrepância entre a abordagem às artes que pretendem promover os mediadores artísticos, também artistas, e os professores junto dos públicos escolares. Os mediadores consideram que os professores querem usar as obras para tratar conteúdos curriculares enquanto eles próprios têm um olhar mais universal e estético.

Muitos dos docentes entrevistados retomam essa ideia do uso das atividades realizadas com os intervenientes externos para trabalhar conteúdos do currículo de áreas não artísticas, como por exemplo o estudo do meio:

> mais relacionada com os temas que eram trabalhados a nível curricular, era necessário desenvolvê-los. E eu pegava muitas vezes em ideias para depois dar continuidade. (entrevista A)

Outra docente refere ter usado as atividades propostas pelo par, no trabalho de língua portuguesa, como estímulo para a produção oral ou escrita:

> E depois tento aproveitar muitas das coisas […] para trabalhar […] na sala, […], a parte da escrita, a parte da oralidade, tento também fazer a ponte para o trabalho de sala. (entrevista H)

Por parte de certos artistas, apesar de sentirem que o projeto visa essa interdisciplinaridade, o trabalhar conteúdos curriculares do 1º ciclo durante as suas sessões não representa um ganho tendo em conta as necessidades inerentes à prática artística:

> O tempo é escasso, são aulas de 45 minutos, uma vez por semana e se calhar interessa-me mais nesta fase trabalhar questões mais ligadas por exemplo ao corpo, aos detalhes do corpo, às formas de expressão corporal, à relação do corpo com a dimensão temporal e com a dimensão espacial. (entrevista B)

No que diz respeito a um trabalho interdisciplinar articulado entre docentes e artistas, a questão do tempo, mais especificamente da falta dele, não é relevante só quanto à duração das sessões com as crianças, mas também na preparação no planeamento das atividades. O dispositivo, como mencionado na Tabela 28, contempla momentos de formação dirigidos a toda a equipa de docentes e artistas envolvidos, mas não estão previstos tempos de reuniões entre par de profissionais que trabalham na mesma turma. Alguns conseguem superar essa ausência pela conivência e a escuta no decorrer das intervenções com as crianças:

> Não, eu não sinto tanta essa necessidade [de reuniões]. São coisas espontâneas que vão surgindo e nós vamos lidando… no momento… por acaso tenho sorte de poder contar com a X e com a Y que são muito "mente aberta" e […] as coisas surgem e nós pegamos nelas. […] Tentamos que as coisas fluam

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> naturalmente e vamos registando isso para não nos esquecermos e fazemos coisas assim, naturalmente entre nós. (entrevista C)

Esse ressentido de entendimento tácito é vivido tanto do lado da docente como do lado da artista, embora não haja comunicação prévia da planificação da sessão de dança à professora titular de turma:

> às vezes essa ligação, essas pontes, o professor fá-las de forma muito evidente, não é. Ele chama a atenção "nós estamos a fazer isto na sala" e isso relaciona-se com o que está a acontecer aqui. Neste caso eu acho que está a acontecer de forma silenciosa, mas eu sinto que está mesmo a acontecer. (entrevista K)

Essa conivência e o entendimento tácito não surgem em todas as duplas, uma interveniente exterior sugere que seria importante tempo de preparação fora da sala de aulas e da presença das crianças para os adultos compreender melhor o trabalho desenvolvido pelo seu parceiro na turma. Os profissionais trabalham em áreas diferentes e, portanto, sentem a necessidade de tempo e momentos dedicados para que se instale um diálogo aberto potenciador de interdiscursividade e interdisciplinaridade:

> gostava de ter tido mais tempo com essas professoras, para que elas percebessem aquilo que eu faço. Que não é, às vezes, muito fácil perceber. (entrevista N)

Numa das duplas, contrariamente ao evidenciado no estudo de Coavoux e Giraud (2020), tanto a professora como o artista estão muito empenhados a implementar uma interdisciplinaridade grande entre áreas do currículo e trabalho artístico. O artista não só considera como enriquecedor e gratificante o aproveitamento, na sala de aula com a professora titular de turma, do trabalho que desenvolve com as crianças:

> Portanto, isso para mim é muito estimulante, perceber que isto tem uma consequência muito prática na aprendizagem destas crianças, acho isso muito rico de facto. […] Como é que isto vem facilitar essas aprendizagens de matérias um bocado mais… difíceis. (entrevista J)

como aborda conteúdos de áreas curriculares não artísticas nas suas sessões. Numa das nossas observações da sessão de dança, na sala estúdio, o coreógrafo, usando os corpos de cada criança isoladamente ou em conjunto situados no espaço, trabalhava a noção matemática de unidade de medida, inventando com a professora, *micropedagogias* (Assis et al., 2017) facilitadoras de aprendizagem. Mas por outro lado, a docente dessa mesma dupla está totalmente aberta a sessões que não sejam em articulação com os conteúdos a tratar nas áreas do currículo:

> Por outro lado, [os artistas] rasgam completamente estas coisas auto-formatadas que nós temos. Não tem que haver um paralelo, podemos só ir fazer coisas que nos divertem, que nos descontraem e não estejamos a ligar com matemática e com o português. […] Mas eu acho que o que um artista nos traz é isto, traz-nos o obrigarmos a quebrar, a dizer assim "não, agora é tudo, é uma coisa completamente nova" (entrevista D)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas iniciativas provocaram ruturas e oportunidades para os docentes, interrompidos nas suas rotinas impostas pelas exigências de um sistema educativo globalmente orientado pelos resultados e a competição, de reintroduzir ou redescobrir a dimensão artística da pedagogia. As duplas inventaram modos de articulação e de gestão do currículo, com paralelos com os processos criativos, diversificados, plásticos, flexíveis e abertos sobre o imprevisto, o desconhecido, fruto de uma co-construção nunca dada por concluída.

### 7.1.6 Olhares sobre a educação

Quando perguntamos aos profissionais envolvidos no projeto para definir o que é a educação, continuamos confrontados a uma multiplicidade de olhares que salientam a multidimensionalidade do conceito.

Essa multiplicidade de olhares pode ainda ser multiplicada na mesma pessoa se esta alternar os seus papeis:

> Há muito para dizer sobre conceito de educação, enquanto mãe, enquanto professora e enquanto artista (entrevista M).

Uma das primeiras dimensões que podemos destacar é a temporalidade na qual ocorre a educação. Alguns profissionais consideram que a educação é permanente, ao longo da vida, para todo o ser humano considerado numa perpétua transformação:

> Portanto, eu sou resultado daquilo, desde que nasci. E dos grupos de amigos que tenho e daquilo que eu faço, dos filmes que eu vejo, ou não vejo, de.. isso para mim é educação. (entrevista B)

Além de contínuo, o processo educativo pode ser percecionado como recíproco, resultado de interações:

> eu acho que o ser humano, desde que se levanta até que se deita, está sempre em, está sempre a educar, a educar-se, a aprender, (entrevista D)

Nesta perspetiva, todas as experiências vividas e todas as interações sociais são entendidas como educativas e todo o ser humano é visto simultaneamente como agente que, pelas suas interações, vai formar os outros, como sujeito que vai exercer uma ação educativa sobre ele próprio e como objeto que sofre as ações educativas dos outros e do meio envolvente:

> A educação para mim é um percurso que nós próprios vamos construindo, uns com os outros, com as interações uns com os outros, é uma coisa partilhada, não acho que venha de uma pessoa só, vem do contexto e vem das pessoas que nos rodeiam. (entrevista E)

Nessa conceção da educação, não existe uma distribuição fixa de papéis entre a criança e o adulto, podendo, os dois, serem educando e educador, numa mesma situação:

> talvez a minha dificuldade em pensar em agente educador venha pelo simples facto de que eu estou também a educar a mim, não é, enquanto estou a fazer isto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Portanto é uma coisa muito recíproca, isto vem trazer também certos aspetos do meu questionamento, depois isto é uma troca constante. […] não gosto nada de tratar das crianças como bebezinhos. Trato-os como pessoas (entrevista J)

Contrastando com essa visão, a educação pode ser vista como localizada no tempo, na infância, com enfoque num ser na sua incompletude, para produzir, no futuro, um adulto com competências necessárias para viver num mundo contemporâneo:

> O final da educação é orientar as crianças, que no futuro são adultos, orientá-las para serem melhores e terem capacidade para lidar com a vida que o mundo lhes proporciona. (entrevista A)

Outra dimensão é a localização no espaço. Enquanto alguns docentes operam recortes espaciais para definir uma certa forma de educação ou de dimensão de competências a ser desenvolvidas, outros veem o mundo como um contínuo formativo atravessado, entre outros, pelas crianças que, em interação com contextos diferentes, vão prosseguir o seu desenvolvimento:

> os miúdos vêm para a escola para continuar a educação, para completar a educação, [as mudanças de contextos vão] fazer com que este miúdo se questione (entrevista D)

Os profissionais, no seu conjunto, valorizam os diferentes pilares da educação (Delors, 1996) - aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, mas não os colocam todos no mesmo tempo nem espaço, nem na mesma forma de educação.

A distinção e a complementaridade de ensino - focalizado no saber - e de educação - visando o viver juntos - são claramente explicitadas por um docente que concebe a educação como a ação de diversos agentes, mas que atribui o papel principal do ensino aos professores:

> Oponho-a [a educação] ao ensino. E depois junto-os dizendo-lhe: não se ensinam alunos que não tenham sido educados. […] os agentes que são responsáveis, em termos operacionais, por velarem pela transmissão de conhecimento são de facto os professores. (entrevista I)

Uma das artistas considera que o primordial no processo educativo é o aprender a aprender:

> é que a educação sirva como uma relação das crianças com modelos de aprendizagens, não necessariamente formas de fazer… mas com modos de estar e de aprender, mais como modos de aprender que modos de fazer e saber as coisas. (entrevista K)

Para uma das docentes, aprender a ser é o fundamental no processo educativo:

> para mim educação é.. é aquilo que eu sou na vida. É o que eu sinto, não é, o que é que eu sou," (entrevista D)

Para outra, as crianças vão para escolas para aprender a viver juntos confrontando-se com a diversidade dos colegas:

> para se encontrarem com outros. Conviverem com outros. Saberem respeitar os outros porque não há nenhum que seja igual numa sala de aula; numa escola, mais ainda (entrevista A)

Uma das artistas sublinha a importância do desenvolvimento da sensibilidade que considera ter de ser realizado através da presença das artes no processo educativo, para garantir um desenvolvimento integral:

> Eu acho que a educação sem artes isso não existe. Isso é, eu sou muito categórica nisto. Não existe, porque não é para sermos todos artistas, não existe, é uma falha brutal, uma lacuna. É como se nós tivéssemos um corpo e metade do corpo não cresce, literalmente. Porque a sensibilidade é uma parte realmente muito [importante] (entrevista M)

Nas entrevistas, também foi sublinhada a dificuldade, para profissionais e pais, na operacionalização de processos que permitem efetivamente alcançar as finalidades definidas. Uma das dificuldades reside no facto das estratégias terem de ser reinventadas continuamente em função do contexto sempre diferente porque constituído por seres humanos em inter-relações sempre novas:

> que estratégias é que encontras. E é dificílimo porque há umas que funcionam um dia e depois, para a semana, já não funcionam. Portanto esse constante pesquisar de novas estratégias para conseguires o que tu queres… porque há um objetivo a que tu queres chegar, (entrevista M)

É reconhecido um papel muito importante à escola nos processos educativos. Para alguns dos entrevistados, por ser obrigatória, é vista como uma alavanca fundamental para alcançar uma certa igualdade social e reduzir as discrepâncias que existem ao nível social, económico e cultural entre os meios familiares dos alunos, criando condições de desenvolvimento cognitivo favoráveis para todos. Para desenvolver o seu papel de "facilitadora de acesso à educação" (entrevista H), o primeiro requisito da escola é conseguir criar um ambiente promotor do bem-estar, da felicidade das crianças:

> acho que a escola tem que ser um sítio, primeiro que tudo, para onde os meninos queiram ir, onde eles se sintam bem, felizes. A escola tem este dever, de os acolher. Também na parte física, temos de ter as condições para que eles se sintam bem. (entrevista H)

No entanto, os profissionais, até os professores, emitem muitas reservas sobre a instituição escolar: "eu não sou uma crente da escola" (entrevista D). Outra professora considera que a escola não soube corresponder a este ideal de democratização do ensino oferecendo igualdade de oportunidade para todos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> senti nos últimos anos que a escola estava em desrespeito perante certos alunos. Por mais força e vontade que tivessem, tinham todo um mundo de dificuldades à volta, não é? Dificuldades físicas, dificuldades económicas, dificuldades

> cognitivas que não permitiam… E a escola, neste esforço de competição, transformou-se numa coisa que só acrescentou desigualdades. […] A burocracia também não permitiu aos professores transformar em professores melhores. (entrevista C)

Essa ideia de desrespeito, por parte da instituição escolar, dos alunos que não são conformes à norma, é retomada por outra docente:

> Muitas vezes, a escola, em vez de [valorizar a singularidade], promove a sensação de insucesso. Porque às vezes, não tem capacidade para dar resposta, e acaba, por fazer o papel inverso: o desincentivar, dizer "tu não és bom. Não tens boas notas." (entrevista F)

As críticas que são dirigidas à escola incidem essencialmente sobre a persistência no seu seio da forma escolar (Vincent, 2008). São postas em causa a relação hierárquica que a forma escolar impõe entre a criança, aluno, e o adulto, professor, a unicidade e definição centralizada de um currículo nacional que constringem tantos os professores como os alunos a ensinar e a aprender os mesmos conteúdos independentemente do meio no qual estão inseridos. Essa uniformização através do currículo nacionalmente definido é considerada destruidora das crianças:

> O papel da escola pode ser muito perigosamente o de deseducar. Acho eu. Porque há uma imposição muito grande de um certo tipo de forma, de entender o mundo que pode não acompanhar o individuo, as necessidades do individuo. Antes pelo contrário, condicioná-lo. E destruir, eventualmente, aquilo que pode ter de mais precioso. (entrevista J)

A organização dos grupos na forma escolar é igualmente objeto de críticas, um conjunto de crianças, num certo espaço, num dado tempo é considerado como sendo de gestão difícil para um professor e como levando a aniquilação das individualidades:

> Ou justamente da forma como também se organizam numa sala de aulas. Um professor face a um grupo tão grande de alunos onde ele não consegue chegar, obviamente, a todos. Portante logo aí perder-se uma relação (entrevista J)

Outro aspeto da forma escolar associada às representações da escola fortemente criticado é a natureza dos saberes ensinados, demasiados disciplinares, desintegrados e a sobrevalorização do saber em relação ao saber-fazer e do cognitivo em relação ao sensorial:

> os currículos, aquilo que eles aprendem […] está muito pouco virado para o sentido prático da vida. […] é fundamental [as crianças] experienciarem as coisas, tentar experienciar ao máximo aquilo que se aprende na teoria. Experiências, experienciar. Por exemplo, experienciar com o corpo, […] Experiência de sentidos (entrevista B)

Mas, uma das artistas entrevistadas considera que esta associação da escola à forma escolar começa a se esbater e que existem escolas com outras lógicas de funcionamento deixando mais espaço para as crianças se expressarem, com professores que aceitem respostas divergentes:

> não há certo nem errado, cada um faz como quer. [Há] mais professores a abrirem, tenho esperança que o caminho está a ser, está a ir bem, os professores dizem estas coisas, cada vez mais, (entrevista M)

A relação da escola com o meio envolvente é vista de forma dual. Por um lado, as influências exteriores são vivenciadas como concorrentes dotados de meios mais atraentes de que a escola, tornando mais árdua a tarefa dos professores:

> Neste momento nós [os professores] temos de arranjar todos os argumentos e mais alguns para conseguir competir com o que há cá fora. (entrevista A)

Mas, por outro lado, a escola é considerada uma continuidade do mundo social e deve conduzir as crianças a criar relações de complementaridade entre os conteúdos ensinados e a vida quotidiana:

> Claro que nós temos que relacionar as coisas e os miúdos, tu ensinas uma matéria, eles relacionam com o que eles têm na sua vida. (entrevista D)

As finalidades declaradas da educação são relacionadas com o nosso meio envolvente, nas dimensões do saber-saber e do saber-fazer:

> conseguir compreender melhor o mundo onde vivem (entrevista D)
> terem capacidade para lidar com a vida que o mundo lhes proporciona (entrevista A)

Outra finalidade da educação apresentada por uma docente é a realização pessoal, o desenvolvimento da singularidade de cada um, vista como uma riqueza inata a revelar pelo ato educativo:

> As finalidades é desenvolver no individuo as competências que ele traz, que são únicas. Como ser único tem capacidades únicas. Todos nós temos. Portanto o que a escola e a sociedade deveriam premiar era exatamente essa coisa única que existe. (entrevista F)

Uma das artistas associa à realização pessoal, à descoberta progressiva da personalidade de cada um, uma dimensão social às finalidades da educação:

> o quê que eu posso dar a este mundo, como é que eu me posso realizar neste mundo (entrevista M)

Esta educação levando à realização pessoal deve ser fruto de um questionamento respeitador das singularidades:

> é despertar curiosidades, despertar interesse, despertar sensibilidades e tendo em conta que cada um tem a sua sensibilidade e cada um tem a sua observação, cada um tem o seu olhar. (entrevista J)
> Eu acho que a educação é abrir horizontes (entrevista L)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para um docente, a educação é transformadora, resulta de uma ação exercida por um agente sobre um ser ainda numa forma insatisfatória e visa como finalidade última o viver juntos e o ser:

> transformar um ser da espécie humana, nestas faixas etárias, num ser que consegue estar com os outros, que consegue fazer com que os outros se sintam bem na presença dele e que se sente bem na presença dos outros. […] Porque o educar também podemos dizer de outra maneira, não é, é transformar o instinto em atitude. (entrevista I)

Outra pessoa veicula a mesma ideia de uma educação para um viver juntos mais harmonioso, mas está a partir de uma premissa completamente diferente quanto à natureza do ser a educar. A educação teria como finalidade ajudar a criança a resistir aos preconceitos vigentes na nossa sociedade.

> é por aqui [pela educação] que os preconceitos são logo aniquilados, ou pelo menos tentamos, e que são mais naturalmente entendidos. Porque uma criança, eu acho que naturalmente, não é, uma criança não nasce racista, não nasce homofóbica, não nasce… (entrevista M)

O que pode ser efetivamente fraturante na oposição feita entre educação e escola, ou forma escolar, são os valores subjacentes, um deles sendo a valorização da diferença:

> A questão central é que uma sociedade que tem uma educação para a diferença ou para a igualdade ou para o respeito, que tem isto como alicerce funciona melhor. É mais segura, é mais tranquila, as pessoas são mais respeitadas porque se dão mais ao respeito. (entrevista D)

Como afirmam Pires et al. (2016), [a pedagogia] "tem uma dimensão política, filosófica e antropológica que permite ir além das questões meramente técnicas e didáticas." (p.10)

#### 7.1.7 Olhares sobre a cultura

Também para as representações de cultura, temos de entre os profissionais envolvidos um largo espetro de definições atravessando as várias correntes epistemológicas apresentadas na primeira parte deste trabalho. Uma das professoras entrevistadas responde sublinhando a polissemia da palavra cultura, evocando por um lado, a cultura erudita e por outro, a cultura antropológica, com todos os aspetos da vida coletiva transmitida de geração em geração (Mayol, 2003):

> Eu diria duas coisas, para mim cultura é aprender, é conhecer, num sentido, e no outro, o sentido de cultura das coisas que vão passando e que são as nossas culturas, portanto os nossos hábitos. (entrevista E)

Uma profissional da equipa do CFA completa essa ideia detalhando o que a cultura abrange:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> o que é estático e o que é evolutivo também, […] dentro deste conceito de cultura tens tradições culturais, as etnográficas, as músicas, as danças, os trajes tradicionais, todas estas coisas, tens hábitos culturais, tens a gastronomia, tens a maneira de dizer olá na rua, tens assim certas relações humanas que são culturais, em termos de aquisição, de família para família, aprendizagens quotidianas. E traz a arte e a expressão artística, como imagem também desta própria cultura. (entrevista N)

Nas entrevistas, os profissionais dão mais destaque numa ou outra definição de "cultura". Para uma docente, a escola deve ajudar as crianças a adquirir cultura que seria entendida como um conjunto de objetos culturais valorizados, situados mais fora da escola:

> A cultura é mais abrangente. No fundo, nós enquanto escola procuramos também que eles se tornem crianças cultas. Através do quê? Através... criámos estes projetos, aceitamos estes projetos, fazemos visitas de estudo. Dar-lhes um conhecimento mais vasto da realidade. Só na escola em si não o podemos fazer. (entrevista A)

No prolongamento dessa ideia, uma das artistas associa a cultura, quase como um sinónimo da palavra arte, ao conjunto de obras artísticas que podem potenciar uma experiência estética forte:

> Cultura.. […] é uma experiência estética. […] ir ver uma exposição, ir ver um bom filme, ver uma boa peça… Acho que é uma experiência estética que me enriquece, como pessoa e no trabalho que eu faço. […] (entrevista B)

Sendo muito explícita a associação da cultura às artes e ao conhecimento, outra docente entende cultura como cultura erudita:

> cultura é arte, todas as artes. Relaciono muito com a arte e depois também com a questão do saber. (entrevista H)

Uma das artistas entende a cultura como um "armazenamento" que se vai recheando ao longo da história. Na sua perspetiva, a cultura é o património artístico acumulado. Faz uma distinção entre os diversos objetos acumulados, distinguindo uma cultura oficial, erudita, legitima de outra de massa (Juliano, 1986; Trilla, 2004), adjetivada de "popularucha" ou "pirosa", mas reconhecida como importante por existir. Considera necessário "ter esta abertura para os vários, para as várias dimensões" (entrevista M), afirma e valoriza o seu ecletismo cultural (Coulangeon, 2004; Lahire, 2006; Mayol, 2003) acrescentando aos seus gostos, além das obras legitimadas, outras produções não reconhecidas pela academia, ilustrando com nomes de músicos.

Por outro lado, uma docente apresenta uma definição de cultura mais etnológica do "todo complexo" (Tylor, 1871) adquirido pelo ser humano ao viver em sociedade, acrescentando que esse todo é também construído por esse ser:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> É, é tudo. O que nós construímos também, não é, enquanto estamos a aqui, não é, estamos a processar e a construir uma forma de culturalmente estarmos aqui. (entrevista C)

Uma outra professora, mantendo a definição etnológica, acrescenta a ideia de identidade cultural do grupo:

> cultura é aquilo que define um grupo desde prática à língua, aos costumes, às crenças. (entrevista F)

Outra docente ainda, coloca a ênfase sobre as dimensões temporal e geográfica, apresentando a cultura como herança construída à escala nacional no passado:

> Cultura tem muito a ver com o país, com aquilo que nos foi transmitido, com as tradições, (entrevista G)

O conceito de relativismo cultural, embora de forma implícito, é introduzido por uma docente que defende a diversidade e considera como uma riqueza o conhecimento de várias culturas:

> Quando nós dizemos que uma pessoa tem falta de cultura normalmente também é uma definição errada. Porque o que nós estamos a dizer é que ele não tem a mesma cultura que nós. E isso não é, pode não ser falta de cultura. (entrevista D)

Para essa docente, a aculturação, como a aprendizagem, é um processo de socialização democrática, fruto de interações entre sujeitos e entre sujeito e meio envolvente, sendo a identidade cultural de cada indivíduo em constante construção:

> nós nascemos dentro de um tipo de cultura, mas depois nós não ficamos presos àquela cultura. Nós nascemos e somos educados, somos encaminhados. Digamos que a educação, pronto um caminho que nos dão dentro de uma determinada cultura e nós vamo-nos aculturar ou não daquilo e questionar ou não e incorporar o resto das coisas à nossa volta. E portanto, aí cada um de nós vai depois criar quase um mundo aculturado de si próprio, (entrevista D)

Totalmente em desacordo com a ideia da participação de todos na construção cultural expressa pelo seu par, podemos citar um dos artistas envolvidos que vive a cultura como uma ferramenta de pressão social impedindo o individuo de ser ele próprio:

> Aquilo que determinada sociedade te pode eventualmente impor enquanto, enquanto princípios a reter e a respeitar e a passar (entrevista J)

#### 7.1.8 Olhares sobre a arte … e a arte na escola

Da mesma forma que perguntámos a todos os profissionais envolvidos que sejam especialistas de educação ou não, o que entendiam por educação, perguntámos a todos, artistas ou não, qual é a sua definição de arte e obtivemos respostas diversificadas.

Para uma das docentes, a arte é vista como uma competência inata de certos indivíduos, que pode, no entanto, ser desenvolvida com a prática na sala de aula. Portanto, a primeira

resposta que deu remete para a sua prática profissional e para as expressões artísticas do currículo nacional do 1º ciclo.

Outra docente, continuando a definir à arte pela perspetiva de produção e de criação, mas fora da escola, reforça a ideia de expressividade com singularidade:

> Arte é uma forma de expressão, utiliza diferentes linguagens… pode utilizar todo o tipo de linguagens. […] Portanto a arte tem a ver com a expressão do eu e com a criatividade ou com a expressão do individuo enquanto ser único. (entrevista F)

Outro professor elaborou uma resposta distanciada do seu exercício profissional abordando aspetos como a utilidade da arte, as questões de autoria e de ato criativo por parte do espetador que foram preocupações para os próprios artistas e para os estudiosos de estética, podemos evocar J. Rancière, W. Benjamin e J Beuys.

> A arte é.. não serve para nada, por isso é que é a arte. […] A arte é tudo aquilo que os artistas constroem, praticam. […] e depois há a arte também de quem vê e de quem consegue ser tocado por aquilo que vê. (entrevista I)

Essa ideia de inutilidade da arte, não partilhada pelos autores de referência mencionados, é igualmente contestada por uma das intervenientes exteriores que valoriza a dimensão crítica contida nas artes:

> a arte é o reflexo do momento. É a expressão máxima desse momento. É crítica constante também, eu acho. Para mim arte é crítica, sempre foi. Independente… construtiva, ou seja, crítica no sentido de pensar o momento, e ser voz desse contexto histórico, geográfico, cultural no fundo. Reflete e tem de provocar também e faz avançar ao mesmo tempo. (entrevista N)

A força da arte nos processos de transformação social é retomada por um dos artistas entrevistados que espera que uma presença reforçada da arte possibilitará um declínio da importância dada ao dinheiro e uma nova centralidade sobre a sensibilidade individual: "o que a arte nos traz, talvez nos aproximemos da possibilidade de mudanças de paradigmas" (entrevista J).

O acento é colocado por uma artista, sobre a imprevisibilidade do resultado e sobre a descoberta contínua contida no processo criativo, dadas como características da práxis criativa (Vázquez):

> é essa oportunidade, de pensar com liberdade e de levar… construir livremente qualquer coisa que toma lugar porque ganha pertinência, porque se descobre como, como algo que faz sentido, (entrevista K).

A questão das instâncias de legitimação das obras de arte também é levantada por uma docente:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> É tão complexo responder que se pensarmos que Van Gogh não vendeu um único quadro e agora? os seus quadros valem milhões. É um conceito abstrato. É um conceito abstrato no sentido em que, muitas vezes ele é entendido como, como

> um valor, ou como um conceito geral, que é aceite por um grupo de indivíduos com determinada reputação. (entrevista F)

Tanto professores como artistas veem na arte uma forma de conhecer melhor o mundo, conhecer-se a si próprio e conhecer os outros (Dias et al., 2018):

> A linguagem artística, a linguagem da arte, da cultura, de como é que outros olhos veem o mundo sem ser com os nossos olhos pragmáticos e fechados, (entrevista C)

> Porque, no fundo, o que é que as artes fazem, também fazem, que tem a ver com a educação? É questionar. (entrevista M)

> é realmente uma abertura para o mundo, para a sensibilidade e para conhecer-se a si próprio, questionar-se, pronto acho que isso é fundamental; (entrevista M)

> passar pela experiência de criar artisticamente é uma coisa que é uma forma de aprender também. Que devia fazer parte da educação para todos, (entrevista K)

Algumas docentes reforçam a importância da presença da arte na escola com os princípios fundamentais do movimente da educação pela arte: "a educação pela arte [é]fundamental no sistema de ensino atual" (entrevista C). Sublinham duas ideias fortes da educação pela arte, a importância para o desenvolvimento harmonioso da criança por um lado das experiências vividas sem constrangimento, em liberdade e por outro da possibilidade de expressar cargas e tensões pulsionais, emocionais e sentimentais (Sousa, 2003): "explorar a parte artística, parte expressiva dos alunos, deixando-os ser livres" (entrevista G). Essa ideia é corroborada por um dos artistas:

> a arte em geral, não estamos a falar no teatro, é uma expressão do subconsciente e mexe muito com sentimentos. E às vezes as escolas não mexem com os sentimentos. (entrevista L)

Outra artista completa a ideia mencionando o desenvolvimento de competências importantes para o aproveitamento escolar graças à expressão livre através de uma linguagem artística como a dança:

> Porque os miúdos disseram que gostam de vir aqui porque é libertador, porque aprendem a dançar de outra forma, porque concentra-os depois na escola. Portanto isto tem.. nós quando somos livres somos mais competentes. E portanto, isto desenvolve as competências das crianças. Torna-os muito mais independentes, mais autónomos, criativos, críticos (entrevista B)

A arte na escola é simultaneamente um fim e um meio, um meio para o desenvolvimento global do ser humano:

> não se investem só nas pessoas, através da educação artística, para serem artistas, mas para serem cidadãos, não, seres humanos inteiros, (entrevista N)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

À arte são atribuídas, tanto pelos professores como pelos artistas, virtudes formadoras para a tolerância, para a curiosidade e investigação, por exemplo:

> E arte tem essa capacidade, por vezes, conseguir, quase sempre, conseguir respeitar todas as diferenças. E de conseguir integrar todas as diferenças porque na diferença é que está a riqueza mas.. na arte conseguimos ver isso. Uma coisa diferente, para nós, na arte é bela, ou é transformadora, pronto. (entrevista C)

> A arte não tem que ser dogmática, pelo contrário, pode levantar questões, mas nunca há respostas exatas. E então vamos perguntar, vamos discutir, vamos falar, vamos comunicar. A arte comunica. (entrevista L)

A dimensão técnica inerente à criação artística não é considerada como a mais importante pelos artistas:

> Não é só saber dançar, não é só técnica, não são só técnicas, […] as técnicas são importantes, valorizo-as, até lutei por elas ferozmente, mas as técnicas não são tudo e têm de ser acompanhadas, eu acho, com um trabalho de reflexão, crítica, análise. (entrevista M)

### 7.2 Olhares das crianças e jovens

Temos recolhido alguma informação de uma turma de 2º ano da escola da Graça, sendo um ano de escolaridade inicial de 1º ciclo e a técnica de recolha tendo sido através da língua escrita, as respostas são muito sumárias.

Todas as crianças pertencem à mesma turma e, portanto, praticam as mesmas atividades ao mesmo tempo, no entanto quando perguntamos a natureza das atividades praticadas, somos confrontados com uma certa diversidade de respostas que oscilam entre dança, dança/teatro, expressão dança/teatro, expressão dramática. As perceções das crianças são coerentes com o que consta na candidatura apresentada à DGArtes que define como área artística o cruzamento disciplinar e refere aulas de dança- teatro e com o discurso da sua professora titular que, durante a entrevista menciona a dança, a expressão dramática, a dança/teatro e o teatro, já o artista que trabalha com essa turma só se refere à dança. Quando perguntámos às crianças quais são as vantagens de participar nessas atividades, algumas referem-se às aprendizagens realizadas como "aprendo coisas" sem especificar quais, mas outras indicam claramente a dimensão técnica: "desenvolvemos os músculos e mexemo-nos melhor", uma só indica o autoconhecimento e a maioria considera que o melhor ganho é no bem-estar: "é relaxante", e no prazer ressentido: "é divertido", "porque nós libertamos o nosso corpo". O discurso das crianças aproxima-se muito do do artista que explica que "aqui brinca-se muito e eu acho que é importante isso, brincar" (entrevista J) e acrescenta que durante as aulas, com a improvisação "há uma libertação" (entrevista J). Parece haver narrativas partilhadas entre autores de documento orientador, professor titular da turma, artista e crianças dessa mesma turma. Só duas crianças da turma consideram que as atividades podem ser "cansativas".

Os participantes do grupo focal são muito heterogéneos, todos integraram o espetáculo do Grupo 23: silêncio, intitulado *Laura quer*, subindo ao palco com Sílvia Real, mas parece ser a única caraterística partilhada. A mais nova tem dez anos e é aluna de 2º ciclo, no agrupamento

envolvido no projeto e a mais velha tem vinte e quatro anos e é bailarina profissional. Uma das participantes é aluna com necessidades especiais e entrou no grupo no seguimento do trabalho curricular na escola primária. Essa participante teve interrupção no projeto porque a família não tinha recursos económicos suficientes para suportar os custos das deslocações para as apresentações de espetáculos. O grupo foi-se constituindo com entradas e saídas, ao acaso de encontros e convites na escola, na família ou nas atividades extracurriculares, sendo que uma parte tem uma formação artística em paralelo ao trabalho no grupo, alguns em dança, outros em música. Mas depois do convite, sendo uma atividade no tempo de lazer dos jovens, para se manterem no grupo tem de haver alguma motivação intrínseca. O que reconhecem como motivador prende-se com a natureza do trabalho que desenvolvem. É reconhecida a importância da participação e da assunção da autoria do trabalho pelos jovens:

> Achei piada aos métodos de trabalho, acho eu e às atividades que eles faziam e achei piada poder fazer parte da construção de uma peça de teatro inteira (participante A)

Os jovens fazem uma distinção forte entre as atividades escolares e o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto, relativamente à pressão sentida e à diretividade das atividades:

> Porque nós, nas aulas, temos aquele método mais rígido e, e aqui temos um método um bocadinho mais descontraído e dá para nos descontrair dos problemas e disso tudo. (participante L)

Não se sentem particularmente atraídos pelo facto de terem oportunidade de atuar em salas de renome, a legitimação do trabalho que desenvolvem não passa pelo reconhecimento da crítica artística, mas manifestam sobretudo satisfação em alcançar um público numeroso:

> acho que foi importante termos tido uma sala grande com fama, mais pessoas vieram. Nessa, naquela sala foi a nossa estreia, foi muito importante. E foi, acho que também é muito importante fazermos em salas mais pequenas, em cidades mais pequenas… Sim, à volta de Portugal, em teatros não tão importantes, mais pequeninos também é importante. (participante I)
> eu acho que é muito fixe fazermos assim em teatro maiores porque, as salas são sempre muito maiores e nós esperamos sempre uma quantidade de gente muito maior (participante A)

Quando foi colocada a pergunta acerca da importância de fazer o espetáculo numa sala grande, como o Teatro Nacional Dona Maria II, os jovens começaram a responder tendo em conta o tamanho físico da sala. Faz-nos, por isso, sentido considerar que pisar um palco de uma certa fama numa idade precoce num percurso rico em outras experiências diversificadas (outras salas, outras cidades, outros convívios…) banaliza ou dessacraliza, para estes jovens, os espaços de cultura erudita. Como sublinha Lahire (2004) as experiências socializadoras são de extrema importância para a formação de competências e disposições culturais. Para estes jovens, a dança contemporânea numa grande sala nacional está associada a momentos de diversão. Os jovens do Grupo 23: silêncio! associam o trabalho que desenvolvem à cultura quente (Dupont, citada por Lahire, 2006) da participação, da identificação, da socialização, do envolvimento físico e

do prazer. A atividade do grupo não se restringe aos momentos de ensaios ou de apresentações públicas, extravasa muito o tempo de trabalho e fica plenamente enraizada na vida:

> Acho que os jantares que nós tínhamos, acho que também fazia parte do espetáculo porque era aí que nós ficávamos a conhecer, eram muito divertidos. Acho que criar amizades com esta gente (riso) através de coisas fora dos ensaios que não há muito noutros teatros… Que é jantar fora, ver um filme, acho que esse tipo de convívios eram a parte mais divertida. (participante I)

Para existir distinções e lutas simbólicas que sejam intraindividuais, interindividuais ou coletivas (Lahire, 2004), é necessário que os indivíduos tenham uma representação das hierarquias entre categorias culturais. Com essas vivências, parece que estas distinções se esbatem para os jovens envolvidos neste projeto.

Aos olhos dos jovens, o que carateriza os espetáculos que apresentaram é que tiveram oportunidade de expressar a sua voz sobre assunto sério do nosso mundo contemporâneo:

> usamos muito mais temas mais sérios […] Acho que todos os espetáculos do grupo têm uma coisa em comum e é a voz das crianças e dos adolescentes e dos jovens. Acho que isso é, acho que isso é o que carateriza. (participante I)
> também falámos mais sobre os direitos humanos. Esses temas em geral e o ambiente também e acho que englobamos muito mais isso no, no teatro em si. (participante V)

Vivem-se como momentos difíceis o início de socialização no grupo:

> o meu momento mais difícil se calhar foi quando eu entrei para o grupo e não.. havia algumas pessoas que eu já conhecia mas muitas não conhecia e foi um bocadinho difícil, talvez, demorar um bocadinho e conhecê-los. (participante SP)

Existe entre os membros do grupo um grande respeito pelo outro, uma escuta e uma empatia:

> Houve um momento que foi muito difícil para mim, eu tenho durante o espetáculo de subir acima dela. Ahhh ela está assim numa posição estranha e eu tenho de subir a partir, por o pé aqui, e isso custou-me imenso... porque sempre que eu subia para cima dela fazia uma cara, como se estivesse a morrer.. (participante I)

Tanto o trabalho de corpo que amplia o vocabulário de várias linguagens como a escuta ativa, torna os jovens mais seguros e reconhecidos enquanto seres humanos e cidadãos na sua plenitude:

> primeiro há o movimento, não é, quando tu entras num teatro e começas ali, não é.. começas a falar sobre o que tu achas, começas a ser expressivo e começas a dançar, acho que isso muda muito o teu dia a dia. Portanto ali há uma relação.[…] Eu acho que é aí que há uma grande diferença entre as conversas e as formas como nos relacionamos. (participante I)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os jovens sentem-se no direito de expressar na sua singularidade e sabem que vão ser efetivamente ouvidos e respeitados:

> aqui nós não somos julgados (participante L)
> E aqui no grupo, eu posso dizer tudo porque eles aceitam e conversamos sobre isso e aceitam a diferença que às vezes, na escola não aceitam. (participante SP)

Fazem uma comparação com alguns momentos, nas aulas disciplinares na escola. Consideram que os professores do ensino regular, prisoneiros da forma escolar, não sabem ou não podem abordar assuntos sérios, inquietações dos jovens e deixar espaços de verdadeira discussão porque os conteúdos são normalizados:

> Nós vimos um filme que era Billy Elliot, que adoro, adoro esse filme, adorei, e dava-nos uma folha e tínhamos que escrever a nossa opinião e depois eles davam uma nota à nossa opinião. (participante V)

Através de certas atividades, os jovens têm não só consciência de si próprio, dos outros, mas também do seu desenvolvimento ao longo do tempo, de ser sujeito em transformação:

> Porque isto é um processo de dois anos e nós estamos numa idade em que dois anos é muito tempo. Em dois anos, eu há dois anos eu era uma pessoa completamente diferente. (participante I)

Como os profissionais orientadores do projeto, os jovens sentem uma temporalidade diferente, mais distendida que deixa espaço para os processos, para a procura, sem pressão para a obtenção de resultados rápidos:

> sinto uma coisa particular que é não temos que atingir rapidamente um, um ponto final. Pronto, sinto que está, que está sempre em aberto e sinto que há tempo para explorar (participante B)

Quando perguntamos quais foram as aprendizagens realizadas ao longo da participação no Grupo 23, continuamos a encontrar narrativas partilhadas entre adultos e jovens, nomeadamente as competências comunicativas, argumentativas e de relacionamento interpessoal, a tolerância:

> eu também aprendi bué.. Não sei, falar melhor, se calhar com outras pessoas mostrar melhor a minha opinião, acho que isso é fixe. (participante V)
> acho que aprendes melhor a relacionar-te com outras pessoas (participante I)
> aprendi a lidar mais com o que os outros, com a opinião dos outros e, se calhar, aprendi que nós podemos, a minha opinião se calhar está certa mas a do outro também pode estar certa. (participante L)

Como os professores de prática artística noutras organizações mencionadas anteriormente, os jovens reconhecem uma transformação dos conteúdos ensinados entre as escolas artísticas e o trabalho no projeto:

> na parte da música aprendi a lidar de uma forma diferente também com música. Porque eu como ando no conservatório de música é sempre muito mais exigente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> e música clássica e audições e concursos e provas e aqui é muito mais relaxante, aprendemos sempre de uma forma mas aberta e diferente (participante SP)

Os jovens sentem-se empoderados para fazer a avaliação do processo que viveram e sugerir, de forma construtiva, alterações na organização temporal das atividades a fim de melhorar a integração dos saberes que incidem sobre os direitos humanos e dos saberes-fazer que se prendem com a criação de espetáculo.

A jovem com necessidades especiais participou no momento de discussão a par dos outros colegas, foi ouvida da mesma forma de que os outros. A sua integração não necessitou de esforços acrescidos nem dela nem dos outros, bastou a escuta atenta e cuidadosa. Ela manifestou o prazer que sente em fazer parte do projeto: "porque é aquilo que gosto de fazer" e já expressou a vontade de seguir como orientação profissional as artes do espetáculo. Durante o percurso, o momento de afastamento do grupo foi vivido de forma penosa como um momento de exclusão:

> O mais difícil, para mim, foi ter que estar um bocadinho para trás.. ter que.. eu tive que abandonar um bocadinho o grupo […] e isso foi um dos momentos mais difíceis (participante Lu)

### 7.3 E os pais?

Nem no nosso questionamento, nem no dispositivo metodológico, as famílias tinham sido contempladas, no entanto foram mencionados tanto pelos profissionais envolvidos como pelas crianças e jovens que participaram no grupo focal. Percebemos que têm, para os atores envolvidos, uma presença significativa tanto pela influência que podem ter nos seus filhos como enquanto destinatários de algumas iniciativas promovidas no âmbito do projeto.

Temos de lembrar antes de mais que o projeto encontra a sua origem na colaboração de uma mãe com a professora titular da turma do seu filho e que a primeira fase de consolidação da parceria advém também do entusiasmo e do apoio dos pais de algumas crianças que formaram o Grupo 23: Silêncio!

O grau de envolvimento dos pais foi muito diferente em função do tipo de atividades considerado, do contexto escolar e do nível sociocultural das famílias.

Nas escolas públicas, o diagnóstico que é apresentado no projeto educativo aponta para algumas fragilidades da estrutura e da vida familiar das crianças. No agrupamento, o nível de habilitação académica dos pais e encarregados de educação é inferior à média nacional e a taxa de beneficiários da ação social escolar é próxima dos 50%, enquanto na escola privada, vimos, no ponto 2.2.2 deste trabalho, que na turma observada, os pais tinham o nível académico elevado e uma proximidade grande com os setores educativo e cultural.

Um docente vê as influências das famílias sobre as crianças como negativas. Considera que a violência que é sofrida pelas crianças no meio no qual elas evoluem fora da escola é um obstáculo para o projeto desenvolvido alcançar os objetivos fixados e ser possível qualquer transformação nos alunos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Eles [os alunos] foram muito prejudicados desde que nasceram e estão a ser muito prejudicados pelos contextos familiares. Convinha que a escola não os

> prejudicasse, convinha que não perpetuasse, não prolongasse o prejuízo e lhe abrisse possibilidades. (entrevista I)

No entanto, nesse mesmo agrupamento de escolas, os pais e encarregados de educação, apesar de constrangimentos laborais participaram nalgumas iniciativas com os seus educandos:

> Que os pais trabalham e as horas em que nós temos horário letivo são difíceis para eles estarem presentes. Mas os que estiveram participaram. Inclusivamente até pais de meninos estrangeiros. (entrevista A)

Na escola da Graça, o envolvimento das famílias ultrapassa as expetativas dos profissionais envolvidos no projeto:

> os pais foram dançar […] Eu também não estava nada à espera que tivesse tanta gente. […] (entrevista B)

Mas o essencial, na proposta de aula aberta que foi feita não é o número de participantes, mas a existência de momentos que permitem aos pais perceberem efetivamente o trabalho feito, que entendem o processo vivido pelos seus filhos, essa compreensão deve passar pelo corpo:

> Esta ideia das aulas abertas fui eu que sugeri. Porque acho que o importante é o processo. É um processo. E é importante os pais verem o que é que os filhos estão a fazer, fazer aulas de pais e filhos. De forma que eles não estejam só aqui a assistir, mas que se envolvam. É muito diferente só ver e fazer, não é? Não tem nada a ver. (entrevista B)

Esta participação dos pais pode não acontecer no espaço da escola, uma docente considera importante o facto das crianças serem também educadoras dos próprios pais e veiculares algumas das aprendizagens realizadas através do projeto, com efeito desmultiplicador nas suas famílias:

> temos crianças que […] se estão a educar e estão a educar os pais em casa e as pessoas à volta deles. (entrevista E)

### 7.4 Alterações nas práticas

Como já o apresentámos na parte da definição da problemática, a nossa questão de investigação é de natureza extremamente complexa e fica situada num sistema aberto que sofre influências de vários subsistemas. Interessa-nos as diversas interações entre os elementos do sistema e a sua evolução, mas igualmente as representações que os atores têm das diversas interações e da própria evolução do sistema. Sabemos que não será possível isolar as influências vividas pelos diferentes atores para analisar relações causais e não é o nosso propósito. Lembramos que os professores de 1º ciclo, além de colaborar nesse projeto têm práticas artísticas amadoras, estão envolvidos noutros projetos, alguns também relacionados com as artes, os artistas têm todos outras atividades profissionais de docentes ou de criação e

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

interpretação artística e obviamente as crianças têm outras atividades de ocupação de tempos livres e continuam a ser educadas, socializadas fora da escola.

Nestas partes, continuaremos a recolher e analisar as representações que os atores têm, desta vez, das alterações de práticas suas, dos seus parceiros no projeto ou ainda dos alunos.

### 7.4.1 Dos docentes

Como vimos anteriormente, a constituição da equipa foi em grande parte resultado da vontade dos próprios profissionais envolvidos. Possibilitar a entrada de outro profissional na sala, de outro adulto de referência junto das crianças, no mesmo tempo e no mesmo espaço, implica disponibilidade e abertura para que se estabelece um diálogo não só entre duas pessoas, mas também entre duas áreas de conhecimento e de práticas, a pedagogia e as artes, como exprima uma das docentes entrevistada:

> haja duas pessoas, pessoas dentro da sala de aula que estejam disponíveis para isto, e pessoas que estão fora da sala de aula que estejam disponíveis para integrar isto dentro da sala de aula. É o casamento que nós tentamos que este projeto tenha. Casamento quem é artista e quem está em sala de aula. Portanto, nós o que queremos é casar estas duas áreas, (entrevista D)

Podemos perguntar se, numa situação que não foi pensada inicialmente como dispositivo de formação contínua, esta interdiscursividade provoca alterações nas práticas dos docentes. Gomes et al. (2016), na sua investigação sobre o projeto 10X10 de formação contínua de professores concluem na "reinvenção da pedagogia por via da relação dialógica com as linguagens artísticas em situação de parceria colaborativa" (p. 357). Nos testemunhos recolhidos, é muito evidente que os docentes ressentiram o impacto do projeto no seu desenvolvimento profissional:

> de aprendermos com eles, de cooperação entre nós e de, também ganharmos alguma cultura entre nós, connosco. Juntos, nós com eles e eles connosco. E por isso eu acho que isso foi tão vincado desde início que, para nós, estamos todos a trabalhar para o mesmo. […] Há uma mente aberta, tanto de um lado como do outro. E conseguimos falar e discutir, refletir e a partir daí avançar. (entrevista E)

A posição de observador também ocupada pelo titular de turma e as reações das crianças às propostas feitas pelos artísticas podem permitir uma alteração de olhar do professor sobre os seus alunos. Pode ficar surpreendido com algumas competências reveladas em situações inusitadas na sua sala de aula.

> também está lá para ser surpreendida em relação àquilo que conhece das crianças, porque isso também acontece muito, não é. Crianças que podem ter muita dificuldade numa aprendizagem específica num contexto escolar e que depois ali revelam um à-vontade e uma disponibilidade muito diferente daquela que têm do resto. (entrevista K)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A entrada de pessoas diferentes na sala de aula, além de trazer outras ideias, outras formas de fazer e outros olhares, permite uma alteração da relação que o docente tem com os alunos da sua turma:

> Para além de nos mudar a nós, ajudam-nos também a lidar com as crianças de outra forma. (entrevista A)

Uma das docentes explica essa alteração na relação entre professora e alunos pelo facto de não estar na obrigação de assumir o seu papel de gestão do grupo. A relação hierárquica pode deixar o lugar a uma relação igualitária, mais pessoal:

> como há um momento que não está a ser gerido exclusivamente por mim, eu consigo estar mais descontraída e aproveitar de outra maneira os meus alunos naquele momento. Eu deixo-me ir, lá por uma atividade de roda, eu deixo-me ir, eu estou com eles. Estou mais descontraída porque sei também que tenho ali a [interveniente exterior], não sou a única pessoa ali a liderar aquele momento. Portanto nesse aspeto, eu acho que tem sido muito bom. Na minha relação diretamente com os miúdos. (entrevista H)

A relação entre professores de 1º ciclo e artistas estabelece-se na sala de aulas com as crianças, mas anteriormente houve alguns momentos de formação que passaram pela prática artística dos docentes. Na nossa observação, assistimos a uma sessão orientada pela diretora artística que juntava a maior parte dos docentes das escolas envolvidas e alguns dos artistas. Na parte inicial, em círculo, descalços na sala estúdio, foram realizados exercícios de corpo e de voz cuja importância é reconhecida:

> há uma altura em que temos medo de ser ridículos, acho que temos todos um bocadinho de medo de ser ridículos. E os artistas trazem esta mais-valia aos professores. Eles não têm assim tanto medo de ser ridículos. Quando a M disse para fazermos aqueles "buaaah" assim, os professores quando estão nas formações com ela não são capazes de fazer aquilo. Demora algum tempo até um professor se soltar à frente dos outros professores todos a fazer aquilo, Com o artista dentro da sala de aula ou em trabalho paralelo com o professor, a maior parte dos professores, depois, consegue chegar à sala, aos alunos e ser ridículo. E acho que isto é uma coisa boa (riso). (entrevista D)

Durante a sessão de formação, o que é pedido aos participantes, nomeadamente aos professores, é uma concentração sobre o seu próprio corpo, sobre o espaço que o seu corpo ocupa na sala, sobre a sua voz quando o ar passa nas suas cordas vocais que leva a uma consciencialização do seu eu, a uma subjetivação. Num segundo momento, é pedido para olhar o outro, cumprimentá-lo com movimentos de saudações diversas, em resumo tomar consciência da existência do outro, olhando-o evoluir no corpo dele. O "ridículo" evocado pela entrevistada emerge da decalagem que existe entre o indivíduo que existe na sua integralidade despido do seu papel de professor e o que seria expetável de um docente. Essa capacidade a ser "ridículo" é uma brecha de subjetivação que poderá tornar a relação adulta – criança menos hierárquica e mais democrática.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Espera-se, igualmente, que a observação do artista na sala de aula provoca nos professores de 1º ciclo um desenvolvimento de competências mais técnicas nas áreas artísticas e que, mais tarde, essas competências serão mobilizadas com os alunos sem a intervenção dos profissionais especializados:

> [É importante] envolver a comunidade da escola, com as artes, com o trabalho que está a ser desenvolvido, e que [os professores] também, consigam aprender com aquilo que se está a fazer e que possam fazer voluntariamente isso com os alunos na sala de aula. (entrevista B)

Essa mudança de prática docente faz parte das intencionalidades do projeto como foi pensado e concebido:

> Portanto eu acho que o professor estando na sala de aula, a ver o que é que o artista está a fazer pode inovar, pegar "olha que boa esta ideia para eu fazer qualquer coisa com matemática, ou com português", essa é a ideia, essa interação que aconteça espontaneamente mas que aconteça; […] porque os professores […] têm uma carga muito, enfim, burocracia, têm muito peso, o sistema é muito pesado e acho que daqui retirem qualquer coisa para os aliviar naquele processo rotineiro de dar aulas de educar os miúdos, de passar valores, de criar boas relações, etc. (entrevista M)

A partir desses encontros entre pedagogos e artistas, o trabalho do professor volta a ganhar uma dimensão menos tecnicista, aproximando do processo criativo que se constrói construindo, como afirmam Elisabete Gomes e a sua equipa:

> É pela abertura e a aceitação do inesperado e do incerto que se cria a possibilidade de reinventar e renovar as práticas pedagógicas vigentes, numa tensão permanente entre o desejável e o possível, permitindo melhorar e tornar visível o trabalho da educação. (Gomes et al., 2016, p. 357)

Os docentes reconhecem a possibilidade que lhes é dada com a entrada de artistas nas suas salas de poderem voltar a ser criativos:

> [os artistas] estão a fazer. Estão a criar. E nós perdemos, eu acho que ao longo da carreira todos os professores com mais tempo perdem esta capacidade de criar. […] Então perdem o estado de criar, e o artista traz-nos este estado de criar, estarem sempre a criar e a pensar nas coisas. Se nós deixarmos levar-nos por aquilo eu acho que voltamos a ser criativos e a querer fazer coisas diferentes. Eu acho que é uma coisa boa para um professor. (entrevista D)

O enriquecimento, no caso deste projeto, vem igualmente das partilhas com outros professores de 1º ciclo que vivem realidades escolares diferentes:

> Como este projeto não é só a nossa escola, foi muito importante envolver outras escolas, isto traz-me uma realidade que eu não conhecia. E não conhecia porque vivo nesta realidade muito particular. (entrevista D)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.4.2 Dos artistas

Os artistas aqui considerados desenvolvem dois tipos de funções distintas nas suas vidas profissionais, por um lado são artistas criadores ou intérpretes de obras, mas são simultaneamente professores de práticas artísticas nesse projeto e noutros em escolas regulares ou profissionais de artes. Consideramos neste subcapítulo, as mudanças nessas duas dimensões da sua atividade.

Na perspetiva de uma artista que ensina a técnica da sua arte noutras organizações, este projeto mudou a definição dos conteúdos a ensinar:

> Uma transformação dos conteúdos. […] Há uma procura muito maior de nós, como indivíduos. Não há imposição, [há espaço para] experienciar, [para os alunos] poderem trazer as coisas deles para o espaço de trabalho. E de eu poder utilizar aquilo que eles trazem, ou não. De transformar isso noutra coisa, de lhes devolver, de eles voltarem, portanto, há este jogo que não é linear, é circular. […] Noutras escolas onde trabalho obviamente que a coisa é mais direcionada da minha parte. (entrevista B)

A artista não tem o papel de dirigir os alunos, como pode ser mais frequente noutra organização na qual trabalha. Estabelece-se um diálogo menos hierárquico, as crianças têm uma palavra que tem peso e as propostas criativas que fazem são consideradas como material válido, trabalhadas e integradas no processo criativo:

> Portanto, trabalhamos muito mais as questões de processo, daquilo que eu sinto, das diferenças, das questões do processo, conseguir ouvir muito mais as crianças. E aprender com elas também. Aprender a ouvi-las, aprender a transformar aquilo que elas nos transmitem, a desenvolver com sentido também. As expressões delas e no fundo ir mais ao encontro daquilo que elas são, portanto, ser uma comunicação circular em vez de ser unilateral e dizer "olha agora vamos fazer isto, agora vamos fazer aquilo, agora é isto, depois é aquilo" e portanto, há um dar e um receber. (entrevista B)

> E portanto, para mim, todas as aulas são, de certa maneira, uma realização, […] mas sempre respeitando cada momento de encontro como um processo de criação em si mesmo. E que tudo aquilo acontece, a forma como lidamos uns com os outros, na nossa forma de estar, trabalhamos num sentido de profunda liberdade naquilo que estamos a fazer e de respeito. E a criação nasce a partir daí, pronto. (entrevista K)

Essa verdadeira escuta da criança por parte da artista torna-se questionadora de convicções e permite pôr em causa o adquirido como certo. O olhar novo da criança ainda não formatado abre novos possíveis para o adulto:

> Desaprendo imenso, desaprendo muito também. [as crianças] vêm balançar também os meus pensamentos e as minhas convicções. E sinto-me criança. (entrevista B)

USC DE COMPOSTELA

Mas nas sessões partilhadas, os novos possíveis não são apontados só pelas crianças, mas também pelo outro profissional que, não sendo artista, também tem criatividade:

> é perceber que um determinado exercício que, para mim era uma coisa simples. E que isto entretanto trouxe a possibilidade. Ou seja, há uma mente criativa do outro lado também, neste caso a [professora titular de turma]. Há uma mente criativa do outro lado que esta ideia simples estilhaça para muito, em muitas direções. (entrevista J)

Essas sessões que não são diretivas e nas quais as crianças são estimuladas a serem criadoras artisticamente constituem para os próprios artistas uma forma de responder a um questionamento seu:

> este projeto começa por ser uma curiosidade em relação àquilo que é a possibilidade de criar com as crianças, numa relação íntima e participada de ambos os lados. Portanto os adultos acompanharem e estarem envolvidos, mas serem também meios de criação, tal como as crianças também são. (entrevista K)

A riqueza do processo de co-criação com as crianças em ambiente de aula despertou numa das artistas a vontade de seguir uma certa linha de trabalho de natureza artística que foi prosseguida de forma profissional:

> Enquanto artista, quer desenvolver isto fora da sala de aula e quer crescer artisticamente dentro desta co-criação (entrevista D)

A diretora artística conta que começou a apresentar espetáculo para crianças sem alterar a linha do seu trabalho artístico, "sem infantilizar", após ter entendido que não era necessário já que "as crianças também podem ver e ter outras leituras e, e retirar outros sentidos". Ao ouvir a riqueza das interpretações que as crianças faziam dos seus espetáculos, resolveu trabalhar com elas, enquanto coreógrafa e as crianças enquanto co-criadoras e intérpretes. Passou do criar para… ao criar com… reconhecendo o grande valor artístico das criações resultantes desse trabalho. No aprofundamento deste trabalho seu, a artista decidiu, num novo espetáculo, criar e interpretar com as crianças e jovens:

> eu queria também estar em palco com eles e muito, portanto foi mesmo um desafio de como é que eu consigo estar com eles. […] este desafio de eu estar mesmo no meio deles e construirmos em conjunto e. em palco, também estarmos juntos. (entrevista M)

As crianças e jovens passaram de destinatárias para parceiros numa relação igualitária, num processo criativo artístico.

> Nós [os coreógrafos] tentamos aproveitar aquilo que eles [os jovens] têm e que nos dão. Sejam os movimentos deles, sejam os sons, sejam as paixões deles, sejam as questões deles, as problemáticas, tudo isso é colocado, questionado e passar para o palco, de alguma forma. (entrevista M)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

### 7.4.3 Dos alunos

Da mesma forma que os dois subcapítulos anteriores têm por título, a função, a profissão que os adultos ocupam, demos a este, o título de "alunos" e não "crianças" referindo-nos ao "métier d'élève" (Perrenoud, 1994).

Uma alteração constatada no comportamento dos alunos por uma das docentes é relativa às competências comunicativas de algumas crianças consideradas como menos participativas, com dificuldades na expressão oral em língua portuguesa:

> levou a que muitas das crianças falassem de coisas que eu não estava à espera. E que se calhar comigo num ambiente mesmo, embora eu faça atividades de reflexão e trabalho de conversa em grupo, se calhar não o tinha conseguido sem a ajuda da [interveniente exterior]. De facto, em todos os momentos que esteve criou assim ali uma relação muito boa, com os meus alunos. […] E falaram muito sobre as famílias e de coisas que aconteciam na realidade, na vida deles. De outra forma, eu se calhar não tinha conseguido. (entrevista A)

A entrada de uma pessoa exterior à escola dentro da sala de aula parece ter mudado o clima vivido e permitido uma participação voluntária e ativa (Mautandon, 2005). A relação personalizada e a verdadeira escuta atenta permitiram a subjetivação (Kerlan et al., 2015) tornando possível a expressão do sujeito, não estando esperada a resposta certa do aluno. Uma docente fala de:

> um contexto mais informal que faz com que eles, que os alunos se libertem mais e faz com que eles se conheçam melhor e se respeitem e respeitem mais as suas individualidades de cada um. (entrevista E)

Romper com a disposição habitual do mobiliário, todos sentados, nas suas cadeiras às mesas de trabalho e passar para uma instalação menos institucional transformou a relação entre os presentes, como se o espaço anteriormente ocupado condicionasse a posição estatutária de cada um. Uma professora relata que nos momentos em que a turma estava sentada no chão em roda foram propícios à socialização, aumentando o nível de escuta. Como se a mudança e a instalação de todos no chão permitissem a saída dos papéis de aluno e professor para reencontrar a sua condição de sujeito.

O trabalho sobre o corpo que também reforça a consciência de si próprio como individuo e do outro como singular (Kerlan et al., 2015) é apontado como uma das transformações mais positivas observada durante o decorrer do projeto:

> E o comunicar através do movimento nas aulas fez com que eles se libertassem um bocadinho mais e que se sentissem à vontade com o resto do grupo e isso para mim foi das mais, das maiores vantagens, deste projeto. (entrevista E)

Essa subjetivação foi acompanhada de umas aquisições de ferramentas expressivas, não só a criança se tornou sujeito, com um sentir e um pensar próprio, como recebeu meios novos para se expressar:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> E o que eu sinto, o que eles ganharam com o acrescento desta filosofia para crianças, as aulas de direitos humanos, as aulas de teatro/ dança é a construção de outros caminhos, com outro tipo de vocabulário. Que muitas vezes é o que falta aos alunos, serem capazes de utilizar um vocabulário fora do contexto dele. (entrevista C)

As competências expressivas desenvolvidas foram mobilizadas para momentos de comunicação autênticos para debater assuntos relevantes no mundo contemporâneo e não assuntos concebidos pelos adultos como adequados para crianças:

> questões atuais, questões como discriminação, questões de género, de identidade, de cidadania, as relações deles com os outros aqui na escola, fora da escola. (entrevista C)

Ganhando a consciência de si próprias, as crianças subjetivam também o outro que, nessa lógica, merece um tratamento menos agressivo, mais respeitoso da diversidade:

> [as crianças ganharam] toda uma sensibilidade para o tratamento do próximo, nitidamente. Temos discutido muito a linguagem agressiva que é usada nos recreios ou a forma como nos dirigimos aos outros, com aqueles nomes horríveis e eles têm estado muito mais preocupados com a questão dos conflitos, como gerem os conflitos, como resolvem, como a questão do tratamento. Isso tem sido muito bom. (entrevista C)

Os docentes constataram que as metodologias mais centradas no trabalho de projeto, na pesquisa permitiram desenvolver algumas competências transversais como a autonomia, a capacidade em expor ideias oralmente em público e a defender uma opinião. Notaram também, que, graças ao trabalho sobre o corpo, foram desenvolvidas outras competências transversais como concentração, confiança em si próprio, confiança nos outros e a sensibilidade estética.

### 7.5 Alterações na forma escolar

O título deste subcapítulo pede emprestado o conceito de Guy Vincent, datado de 1980, largamente utilizado por outros investigadores, mas nem sempre com a mesma aceção. Por isso, vamos retomar os esclarecimentos prestados pelo autor numa entrevista realizada com Bernard Courtebras e Yves Reuter que originou um artigo na revista *Recherche en didactiques* (Vincent et al., 2012) e já mencionado no subcapítulo intitulado *Centralidade da escola* deste trabalho. A forma escolar transforma a criança em aluno que fica separado do mundo dos adultos e da vida, para estar num tempo devidamente organizado, num espaço igualmente organizado, para dedicar-se a aprender saberes que lhe serão úteis mais tarde, ensinados por um professor. Tanto o aluno como o professor são submetidos a umas regras rígidas para garantir a eficácia da aprendizagem dos saberes disciplinares, essencialmente escritos.

Enquanto no subcapítulo anterior, analisámos as alterações declaradas pelos entrevistados nas práticas dos envolvidos, neste pretendemos refletir sobre o que distinguem fundamentalmente as práticas descritas ou observadas da forma escolar. Não queremos de maneira nenhuma nem podemos associar a forma escolar à prática de qualquer dos profissionais

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

entrevistados ou observados, lembramos que não procedemos a nenhuma recolha de dados sobre as práticas efetivas dos docentes antes do seu envolvimento no projeto.

Usaremos também como guião de análise as dimensões do perfil educativo apresentado por Montandon (2005) e referido no nosso subcapítulo *Formas de educação: limites e questionamento do conceito tripartido e outros modelos.*

O erro que é penalizado na forma escolar, porque se desvia do saber a aprender, nas sessões com os artistas, torna-se uma mais-valia motora de aprendizagem e de desenvolvimento:

> Não deitar fora. Por exemplo, pensar o erro não como uma coisa má, mas como uma coisa boa, não é. Porque o erro é que permite que a gente evolua. (entrevista B)

Como concluído noutros estudos de projetos (Canavarro, 2017), os artistas deram contributos fortes nessa mudança de olhar dos professores sobre o erro. No mundo escolar, tradicionalmente, o erro deve ser evitado pelo esforço do aluno orientado pelo professor, corrigido e penalizado na avaliação. Todo o sentido da instrução é fazer com que o aluno responda corretamente, sem erros às perguntas que lhe são colocadas. Uma mudança de paradigma da ação educativa, que foi provocada, entre outros, pela entrada dos artistas na escola, foi a passagem da tentativa de erradicar o erro, na forma escolar mais tradicional, para a tentativa de erradicar o medo de errar:

> este medo tem que ser retirado com criatividade, não pode ser uma coisa teórica, uma coisa autoritária, tem que ser através da criatividade, que se vai rompendo esse medo. (entrevista M)

Na criação artística, o que não corresponde à norma, que sai dos padrões esperados constitui o material essencial para ultrapassar o banal, é a aceitação do erro e do risco, a inquietação incessante que faz o ato criativo. Uma das dificuldades sentidas no funcionamento das duplas professor/ artista deveu-se a uma cristalização dessa caraterística da forma escolar, unicidade dos saberes a ensinar para todos. Enquanto os artistas estavam a estimular respostas divergentes e libertas de autocensura por parte das crianças, alguns docentes, cumprindo o que consideram ser a sua missão, podiam travar a espontaneidade da expressão dos alunos:

> O professor […] estava sempre muito atento à maneira como eles [os alunos] se exprimiam e como é que eles podiam corrigir isto, estava sempre a corrigir. A corrigir para que eles não caíssem num erro. […] Às vezes até o atrapalhar, do falar pode ser engraçado e podemos brincar e ir descobrindo qual é a verdade. (entrevista L)

Alguns dos intervenientes exteriores baseiam o seu trabalho formativo na orientação de grupos colocando interrogações que provocam a reflexão das crianças para ser co-construído um pensamento. Nesse caso, a abertura das perguntas e a divergência esperada nas respostas pode entrar em conflito com às expetativas dos professores mais fixadas na convergência no resultado considerado certo:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Eu quero que os miúdos descubram e façam o seu próprio caminho. Eu não dou respostas nenhumas, eu só ponho perguntas e conduzo a discussão. […] E não há mesmo certo nem errado. (entrevista N)

Outra alteração prende-se com a maneira de encarar a imprevisibilidade. Na forma escolar, centrada nos conteúdos e no professor, os docentes são supostos gerir os alunos, os conteúdos, os materiais seguindo a sua planificação tendo o controlo do decorrer das sessões e dos comportamentos. Com a entrada de outros profissionais na sala de aula, muda o papel do professor titular de turma que não pode:

> controlar o que está a acontecer, [deve dar] valor àquilo que está a acontecer, dizendo que [as crianças] aprendem com aquilo (entrevista N)

Nas nossas observações, assistimos a vários momentos durante os quais as iniciativas eram tomadas por educandos e não por educadores (Montando, 2005). Por exemplo, numa sessão de Dança/Teatro foi pedido às crianças para criar de forma coletiva uma coreografia por acumulação de vários movimentos. Cada criança foi autor de uma frase de movimento que o grupo imitou e memorizou. A frase proposta foi sempre aceite sem avaliação, sem comentários pelo adulto responsável da dinamização da sessão. Todas as frases propostas foram repetidas e ensinadas pelo autor antes de ser imitadas pelo resto do grupo. Para chegar à frase estabilizada, passível de ser reproduzida pelo próprio, houve alguma experimentação, várias tentativas. Não houve sugestões de melhoria, nem elogios de reforço positivo. Essa ausência de orientação assenta na ideia de que o artista não é detentor de um modelo do qual a criança é suposta aproximar-se. No processo criativo, as respostas estão no interior de cada sujeito que procura, aqui, a criança que realiza uma frase coreográfica. O processo de autonomização não consiste a fazer sozinho o que o adulto pretende que a criança faça, mas na procura do que a criança quer concretizar. A criança tem a autonomia e a responsabilidade de encontrar as estratégias e os resultados mais adequados.

Além dos objetivos que prossegue, o projeto define-se também, no entender dos profissionais envolvidos, na sua temporalidade mais distendida, sem a pressão mais habitual da urgência de resultados:

> Para já existe uma temporalidade diferente, não é. Porque o que se pretende não é mostrar um objeto final, não é. Portanto, trabalhamos muito mais as questões de processo, daquilo que eu sinto (entrevista B)

Uma das docentes reconhece essa nova temporalidade como essencial para o crescimento das crianças e lamenta que a escola, no seu funcionamento mais habitual, pressionando para resultados visíveis imediatos, não disponibiliza este tempo tão necessário:

> não se deu tempo, tirou-se tempo às crianças para experimentar, para fazer, tem que ser tudo a um ritmo catastrófico que conduza a que nós não consigamos consolidar nada e dar tempo para crescer. (entrevista C)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No entender de Kerlan e a sua equipa, essa mudança de temporalidade e a aceitação do trabalho não pressionado pela urgência dos resultados é uma condição à qual devem aderir todos os envolvidos num projeto artístico na escola para ser viabilizado:

> Se donner le temps long nécessaire à l'incubation, à l'action en profondeur de l'art sur la formations des élèves. Voilà ce à quoi tout d'abord l'équipe éducative devait fermement souscrire. (Kerlan et al., 2015, p.17)

O projeto levou também a uma alteração de espaço de realização de atividades que ao ver da professora provocou uma rutura nas rotinas e a um acréscimo da motivação e das expetativas. Passar de um espaço reduzido e ocupado por mobília a um espaço aberto e amplo mudou o universo dos possíveis:

> Estavam interessadas, estavam "o que é que estamos aqui".., era um espaço diferente, aberto, e eles ficaram "o que é que vai acontecer aqui?" (entrevista G)

Os docentes reconhecem também que, através do envolvimento no projeto, a própria natureza dos saberes a ensinar sofreu alterações. Além dos saberes disciplinares e normativos, que seriam da responsabilidade do professor titular de turma, foram incluídos, com a entrada do professor de teatro, saberes integrados (Montandon, 2005) :

> cada um dos professores que aderiu a esta ideia, tem de transmitir o currículo nacional, as áreas curriculares disciplinares, […] nós precisaríamos de muito mais tempo para o professor de teatro, (entrevista I).

Essa pressão habitualmente associada à escola que advém da definição do currículo nacional, um programa estandardizado (Montandon, 2005) e que obriga a que todos os alunos estejam a aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, com o projeto, deixou de ser tão forte e abriu-se um espaço de liberdade:

> deixando-os [os alunos] ser livres a partir daquilo que nós fazemos […] ir muito ao encontro não só dos conteúdos sistemáticos que temos, que as outras escolas têm tendência para valorizar, mas valorizar também a parte artística, a parte expressiva, e tentar complementar as duas coisas. É esta ideia base, não sei se é, mas é esta a ideia base que eu tenho sobre o projeto. (entrevista G)

Este espaço de liberdade está associado à ideia do prazer ressentido ao realizar as atividades propostas. Abrindo brechas para a criatividade, a aprendizagem deixa de ser constrangida para ser fonte de prazer:

> Onde é que está o prazer? O gozo? Ahhh Sim, eu acho que é mesmo prazer. […] é a criação, pronto, novamente, a criatividade acontece e tem que acontecer para chegar a um, para chegar àquilo que se quer fazer. Tem de ser através da criatividade, (entrevista M)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Um dos artistas aponta como elemento fundamental do projeto o facto de a dança permitir uma subjetivação que coloca em causa a relação hierárquica dada por um quadro institucional e que permite uma aproximação ao outro:

> referi a questão da autoridade, processo de individuação, tudo isto a mim me interessa muito. E se nós pensarmos na qualidade subjetiva da dança, não sei, talvez possa ser por aí que haja uma maior aproximação ao outro, (entrevista J)

Durante as atividades do projeto, a relação que se cria entre adultos e crianças reforça a democraticidade da escola, esbatendo a relação hierárquica entre professor e alunos, contribuindo para transformar a sala em comunidade de aprendizagem:

> não há um poder, uma distinção marcada entre professor e aluno, há realmente um percurso que vamos construindo em cooperação com as crianças. E vamos aprendendo uns com os outros, e eu acho que é muito isso que o nosso projeto educativo defende. (entrevista E)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# Conclusões

Como já o referimos ao longo deste trabalho, nomeadamente na primeira parte, a nossa questão de investigação - Como se articulam as práticas dos agentes/das organizações de produção e divulgação artísticas e culturais com as das escolas do ensino básico? – levou-nos a observar e tentar compreender situações autênticas e complexas, envolvidas em vários sistemas abertos e igualmente complexos. Para reunir ferramentas de análise, visitámos conceitos que atravessam vários campos disciplinares. Perante essa complexidade, a nossa opção metodológica consistiu numa abordagem qualitativa e interpretativa (Anadón, 2006; Crahay, 2006; Vanderberghe, 2006), concretizada num estudo de caso. Por isso, parece ser nesta parte de conclusão que o desafio de conciliar uma "ética de cautela" e uma "ética de interpretação" (Stake, 2016, p.28) se torna mais difícil. Não obstante, apresentamos aqui algumas propostas de conclusões e pistas de reflexão em torno de várias linhas.

Num primeiro momento, tentaremos confirmar a relevância da existência de projetos focados nas artes na escola e da intervenção de outros profissionais junto dos alunos. Depois retomaremos as interrogações ao nível do enquadramento institucional incluindo o nível macro e o nível meso, confrontando os dados recolhidos nos documentos orientadores com as representações dos atores envolvidos no projeto e as suas práticas. De seguida, tentaremos apresentar as condições que parecem ser necessárias para a implementação do dispositivo observado, por um lado, aquelas que foram constatadas como presentes, por outro, aquelas que foram evocadas como faltando para um melhor funcionamento. Finalmente, sintetizaremos as alterações nas práticas declaradas como foram vivenciadas pelos diversos atores envolvidos.

Como vimos na primeira parte deste trabalho, nomeadamente no primeiro capítulo, desde a primeira metade do século vinte, existe uma forte vontade política para tornar a cultura, entendida como conjunto de obras artísticas, acessível a toda a população independentemente da sua classe social ou da sua formação académica. Os argumentos avançados para defender este desígnio são vários e variaram ou diversificaram-se ao longo do tempo. O primeiro, numa preocupação de justiça social, ancorado nos direitos humanos mais fundamentais de igualdade entre todos os cidadãos, tem reflexo na própria Constituição Portuguesa que consagra o direito de todos os cidadãos à cultura, tanto na vertente de fruição como de criação. Além deste direito fundamental, são apresentados efeitos positivos desta democratização da cultura apontando dimensões mais educativa, na formação de cada indivíduo, mais social ou económica. É afirmado que as práticas culturais, de produção ou de fruição, devem permitir desenvolver nas pessoas competências cognitivas, sociais, emocionais; valorizar a expressão de cada um na sua singularidade e diversidade cultural; lutar contra a desigualdade; fomentar a coesão e a inclusão social; participar na emancipação das pessoas e na transformação social pela leitura mais crítica

do meio envolvente; aumentar o número de consumidores de cultura e a atratividade de certos territórios, consequentemente a riqueza produzida pelas indústrias criativas… A Agenda 21 da Cultura (2004) coloca a cultura como um dos pilares do desenvolvimento sustentado. O município de Lisboa inscreve-se nessa linha quando defende, nas suas grandes opções do plano para a Cidade de Lisboa, medidas no setor cultural tanto para melhorar a qualidade de vida e o ambiente como combater exclusões, defender direitos, dar força à economia e afirmar Lisboa como cidade global.

Essa tarefa de tornar acessível para todos a criação e a fruição cultural, apesar de defendida há mais de cem anos, continua por concretizar. As estratégias que passaram pela democratização da oferta, com a multiplicação e descentralização dos equipamentos culturais, pela diminuição dos preços ou até gratuidade dos bilhetes, como exposto nos primeiro e quarto capítulos, foram relativamente eficazes para o acréscimo do número de frequentadores das manifestações culturais, mas fracassaram no que diz respeito a uma verdadeira igualdade de acesso. Fatores como classe social, nível de educação e rendimentos, embora com alterações (Coulangeon, 2004; Lahire, 2006, 2012; Mayol, 2003), continuam muito determinantes para as práticas culturais de um indivíduo (Bourdieu, 1977, 1979; Bourdieu & Darbel,1966; Bourdieu & Passeron,1985; Gomes & Lourenço, 2009; Pais et al., 2022). As alterações nessas práticas passam essencialmente pelo aumento do número de saídas culturais e do ecletismo para as classes sociais médias e elevadas, ou seja, vão no sentido do reforço das desigualdades sociais. Para tentar inverter essa situação, tanto em Portugal como noutros países, os governos flexionaram as suas políticas passando de uma democratização da oferta para uma democratização da procura. Após as barreiras económicas e geográficas, trata-se de derrubar as simbólicas através de educação e formação; o que se traduz, em Portugal, a partir da segunda metade da década de noventa do século passado, pela criação dos serviços educativos nos museus, teatros e outros equipamentos culturais e pela aproximação dos ministérios da cultura e da educação. Pelas suas características de universalidade e obrigatoriedade, a escola apresenta-se como aliada importante para tornar a democratização da cultura uma realidade. No entanto, a instituição escolar enfrenta igualmente dificuldades em quebrar os ciclos de reprodução social e responder aos desafios colocados pelas sociedades contemporâneas. *La crise mondiale de l'Education* (Coombs, UNESCO,1968) ou seja, a crise da instituição escolar, assenta na impossibilidade de a escola integrar todos os conteúdos e prosseguir todos os objetivos que são definidos como necessários para a formação dos cidadãos. Além dos conteúdos disciplinares que eram a base da instrução pública, é pedido à escola que estimule o desenvolvimento de competências transversais, eduque para o viver juntos e fomente a cidadania. Reconfiguram-se o lugar e o tempo ocupados pela escola (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014; Nóvoa, 2006; Pires, 2012), assim como as suas relações com outros atores sociais, educativos e culturais. Por um lado, os docentes, nomeadamente os entrevistados neste trabalho, reconhecem, aos intervenientes exteriores que trabalharam com eles junto das crianças, competências específicas e necessárias. Por outro, os professores estão cientes da sua exterioridade relativamente aos lugares nos quais se fabrica e propaga a cultura (de Certeau, 1993). Verificámos também que, mesmo no caso de crianças oriundas de famílias de classes socioculturais favorecidas, com pais que desenvolvem profissões ligadas às artes e/ou à

educação, a escola tem um papel importante, pois permite alargar as práticas culturais e oferecer possibilidade de contacto com expressões artísticas não habituais no meio familiar. Portanto, os dispositivos que integram escolas e agentes artísticos e culturais parecem ser um dos elementos incontornáveis para prosseguir com os objetivos de verdadeira democracia cultural e formação dos cidadãos. E, em particular, o projeto estudado que se desenvolve crescendo há mais de dez anos, afigura-se como uma concretização de maior relevância. Acresce que, além da pertinência para implementar políticas de democratização, os participantes no projeto, docentes, artistas, outros profissionais e crianças referem o prazer sentido nas vivências das atividades realizadas. O que não nos parece de menosprezar, porque concordamos com Mabilon-Bonfils (2019) para declarar que a felicidade na educação deve ser pensada como um princípio político. Nem que fosse o único benefício deste projeto, e veremos que não é, aumentar o nível de prazer, bem-estar e felicidade na escola parece-nos justificar plenamente a implementação de um dispositivo.

Voltando às intencionalidades políticas, mostramos ao longo deste trabalho, em Portugal, aos níveis nacional e municipal, uma vontade crescente de aproximar o setor cultural do educativo. Como expusemos no capítulo quatro deste trabalho, existe, desde o final do primeiro milénio, por parte de vários governos constitucionais, uma vontade política explícita de reforçar a articulação entre artistas, escolas e equipamentos culturais através, nomeadamente, da presença das artes na educação básica e no ensino secundário e da formação de públicos. São apresentadas propostas de medidas para reforçar a dimensão cultural do currículo, a missão educativa das estruturas culturais e incentivar o funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais. Podemos lembrar a Estratégia Nacional para a Educação e Cultura (ENEC), a Pegada Cultural – Artes e Educação e mais recentemente o PNA. Trata-se sempre de estreitar a colaboração com entidades públicas e privadas, reforçar o envolvimento da comunidade educativa nas atividades culturais, estimular a colaboração entre artistas, educadores, professores e alunos, para promover a integração curricular incluindo experiência cultural. Passa pela tónica colocada na territorialização das políticas culturais e educativas, mobilizando os recursos locais como agentes relevantes e integrantes dos processos de ensino e aprendizagem. As medidas visam transformações tanto no funcionamento das estruturas culturais cujo financiamento será influenciado, entre outros, pela sua capacidade a captar e formar novos públicos e a oferecer ações dirigidas ao público infanto-juvenil, como é estipulado na Portaria n.º 1189-A/2010 de 17 de Novembro, como na escola. Efetivamente, desde 2001, as escolas têm obrigação de proporcionar aos seus alunos atividades de enriquecimento do currículo, de natureza eminentemente lúdica e cultural. É de referir que vimos, também no capítulo quatro, que mais de cinquenta porcento dos alunos frequentam atividades do domínio artístico. O próprio currículo, com a homologação, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, orientado por princípios, defende uma determinada visão do jovem formado com competência de "sensibilidade estética e artística" que inclui os diversos pilares da educação artística (Bordeaux & Deschamps, 2013; Henry, 2014).

Ao nível do município de Lisboa, membro oficial da comissão cultura da organização mundial Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU), Cidade-piloto no âmbito da Agenda 21 para a Cultura, membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras, a cultura é

declarada como central nos processos de desenvolvimento sustentável. Os estudos encomendados, seja no âmbito do Programa Cidade Piloto da Agenda 21 da Cultura ou para a definição das Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017, vão no mesmo sentido de associar de forma inequívoca a cultura às diversas dimensões do conceito de desenvolvimento sustentável, quer relativamente à eficiência económica, como à equidade social, qualidade ambiental, participação cívica, cidadania e expressão identitária. A cultura deve ser usada numa perspetiva de coesão social, territorial e intergeracional. Como vimos no capítulo cinco, nomeadamente na Tabela 13, as medidas relacionadas com a cultura propostas no plano para a cidade de Lisboa 2018/2021 atravessam vários eixos e linhas de intervenção e visam, portanto, a melhoria da qualidade de vida e do ambiente, o combate às exclusões, a defesa dos direitos, o reforço da economia ou a afirmação de Lisboa como cidade global. Para alcançar este desenvolvimento sustentável da cidade e dos seus habitantes, torna-se necessária a territorialização das políticas, ou seja, a articulação de diferentes agentes e setores – privado, público, cultural, educativo e social entre outros. Algumas das estruturas municipais existentes, desde a empresa municipal EGEAC à direção municipal da cultura, têm como competências e atribuições o fomento do trabalho em rede e de parcerias.

Embora claramente expresse a importância da articulação do setor cultural e do setor educativo, nos textos que definem as políticas ao nível nacional e municipal, o projeto em estudo iniciou-se sem financiamento nem apoio de programa nacional ou municipal. Após vários anos, quando começou a receber financiamento, precário e instável, foi ao abrigo de programas que não visam especificamente o estabelecimento de parcerias entre agentes artísticos ou culturais e escolas (Cf. Tabelas 26 e 27). Portanto, em nenhum momento, a colaboração esteve ao nível de parceria instituinte (Bordeaux & Deschamps, 2013). A vontade política de colaboração entre artistas, professores e alunos não se concretizou em condições para intervenções conjuntas, nem em modalidades de coordenação e definição dos papéis dos diferentes atores. Tendo em conta a forma como foram obtidos os financiamentos, com concursos em respostas a open call, os agentes artísticos e culturais podem percecionar-se uns aos outros como concorrentes ou ignorarem-se, a DGArtes abre concurso regularmente ao nível nacional, define critérios e seria as candidaturas recebidas. Ao nível da Câmara Municipal, ao abrigo do RAAML (Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa) na área da Cultura, embora alguns dos critérios definidos nesse regulamento favoreçam a dimensão social, privilegiem zonas da cidade consideradas carenciadas e estimulem o estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais, o território não é visto como um todo e a articulação entre vários parceiros implementados no mesmo território não é critério preferencial para atribuição de financiamento. Trata-se de uma política com abordagem *segmentée*, num território gerido do exterior (Enel, 2011). Os próprios autores de candidatura estão cientes da lógica neoliberal que preside à atribuição de verbas, sabem que é necessário ter mais pessoas competentes na gestão dos formulários e das plataformas, dedicadas à construção de candidaturas e à procura de produtores. Um projeto excelente pode ficar a uns pontos do limiar de financiamento e ter dois anos de vida comprometidos. Sabem também que é um ciclo: com mais financiamentos, poderão contar com mais pessoas na elaboração de candidaturas e ter mais hipóteses de financiamento, mas que pode ser impiedoso, com menos financiamento, não têm possibilidades

de ter assalariados para trabalhar nas candidaturas e, portanto, reduzem-se as hipóteses de obter apoio. Parece-nos estar longe de uma política integrada, à escala do território, instituinte de parcerias entre escolas e equipamentos culturais e artísticos. A situação em Lisboa aparenta não ter evoluído significativamente desde o estudo realizado em 2016, no qual uma das constatações era a inexistência de uma política à escala da cidade para a integração da cultura na educação formal ou informal (Cullen, 2016), apesar de numerosas recomendações nesse sentido presentes no documento *Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017* (Costa, 2018).

Essa ausência de política integrada instituinte levou a que o dispositivo em análise tenha sido co-construído de forma emergente. Interessa sublinhar aqui que a iniciativa surgiu da proposta de uma artista e não da encomenda da escola; as finalidades e os objetivos do projeto e das candidaturas, não foram enformados pela instituição escolar nem pelas necessidades didáticas decorrente do currículo nacional. No nosso entender, essa construção e mais ainda, a sua relativa estabilidade foram possibilitadas por um conjunto de condições favoráveis.

Se voltarmos ao início do projeto, apresentado no sexto capítulo, é fácil perceber que tudo começou por voluntarismo de duas profissionais (uma docente e uma coreógrafa) fortemente motivadas. A primeira razão que as próprias apresentam para justificar a sua motivação é o prazer de desenvolver as atividades. Mas analisando os discursos delas e dos vários profissionais envolvidos ao longo do crescimento do projeto, podemos avançar que o facto de estarem cientes da sua condição de sujeito em falta foi importante para estimular a sua participação no projeto. Uma parte do interesse em envolver-se nessa aventura advém da consciência de que o trabalhar com o outro vai potenciar aprendizagem ou desenvolvimento profissional. Os profissionais estão disponíveis para aprender, até ávidos, sentem que esta experiência será um ganho para a sua realização pessoal e profissional. No entanto, não se sentem incompetentes, encaram a sua incompletude como constitutiva, ou seja consideram mesmo, como está igualmente plasmado num dos projetos educativos das escolas e na candidatura ao financiamento junto da DGArtes, que as aprendizagens se realizam ao longo da vida, decorrem de um processo ativo do sujeito e resultam de interações sociais, tanto com adultos, de qualquer profissão, como com crianças. Estão disponíveis e na expetativa de um desenvolvimento pessoal e profissional graças à sua participação neste projeto que fomenta experiências diversificadas em interações com pessoas de perfis igualmente diversificados. Portanto talvez seja importante na formação inicial dos professores, valorizar - em detrimento da competitividade que visa mostrar a sua posição dominante e que é estimulada pelo sistema de avaliação e classificação - essas atitudes de abertura ao outro, disponibilidade para aprender e consciência da incompletude fundamental do sujeito. Da mesma forma que para os sujeitos individuais, podemos considerar as organizações envolvidas na rede de parcerias como sujeitos coletivos em falta, disponíveis para as colaborações e cientes das melhorias assim obtidas. Não negando a sua identidade específica forte, reconhecem as suas forças e fragilidades assim como a sua complementaridade com as outras organizações que possibilita o desenvolvimento de cada uma.

Outro aspeto que nos parece como sendo importante para a emergência e durabilidade deste dispositivo é uma coerência axiológica forte no seio da equipa, embora não total, mas com representações do mundo e muitos valores tanto éticos como estéticos partilhados pelos

USC DE COMPOSTELA

diversos profissionais e também expressas nos documentos orientadores elaborados pelas escolas, pelo agrupamento e pelas diretoras artísticas do projeto. São defendidos os ideais republicanos, o espírito humanista e democrático passando por uma efetiva igualdade de oportunidades.

De forma completamente transversal, para todas as escolas e profissionais, encontramos o respeito e a valorização da diversidade, nomeadamente das crianças que frequentam a escola.

O princípio de educabilidade de todos é igualmente defendido nas escolas e pelos profissionais do projeto artístico. Todos os envolvidos são considerados educáveis, mas igualmente educadores, tanto os adultos, o meio envolvente como as próprias crianças e jovens, sendo as relações sociais necessárias no processo de aprendizagem.

Todos reconhecem a importância das artes, a par de outras áreas curriculares, para o desenvolvimento global do indivíduo e consideram relevantes as competências sociais, emocionais e afetivas. As artes são uma finalidade em si, mas também ferramentas para alcançar outros objetivos formativos noutros domínios disciplinares e cívicos.

Tantos os profissionais como os documentos orientadores apontam a importância da articulação entre a escola e o meio envolvente, desde a participação e corresponsabilização da comunidade no desenvolvimento do projeto educativo à prestação de serviço à comunidade, nomeadamente na educação de adultos.

Esteticamente, há encontro dos diversos profissionais, uma parte dos docentes das escolas têm práticas artísticas amadoras e/ou são espetadores assíduos e têm apreço pelo trabalho desenvolvido pelos artistas intervenientes, nomeadamente pela diretora artística do projeto.

O reconhecimento da criança como ser presente e não como ser em devir, com cidadania plena, como criadora de cultura e de conhecimento, com direitos, deveres e poderes, nomeadamente de participação efetiva nas tomadas de decisões é um princípio fundamental numa das escolas e no projeto artístico. Tanto é afirmado nos textos orientadores e por muitos profissionais entrevistados como constatado pelos jovens que participaram no grupo focal.

O facto de estarem envolvidos artistas com uma certa projeção nacional e internacional foi relevante para abrir a possibilidade de emergência e estabilidade do projeto. Funcionou para cada instância envolvida, junto dos professores, encarregados de educação e outros profissionais intervenientes que confiaram por conhecer o trabalho da artista. O crescimento do projeto resultou de co-produção, disponibilização de salas e atribuição de verbas para espetáculos de uma coreógrafa de renome. Por outro lado, todo o dispositivo assentando na partilha de experiências estéticas e não no ensino de uma técnica artística, o trabalho não podia ser desenvolvido por professores de uma linguagem artística que não possuíssem um trabalho profissional artístico e criativo.

Outra condição que nos parece importante foi o tempo e o espaço de liberdade dos quais os profissionais usufruíram para construir um dispositivo com uma organização à sua medida. Como referimos, não há política instituinte normativa nem ao nível nacional, nem ao nível municipal, e podemos acrescentar que não há orientações dadas pelas instituições escolares, por isso, os profissionais tiveram oportunidade para se organizarem. Apresentámos nos sexto e sétimo capítulos deste trabalho, o modo orgânico, de "*bricoleur*" (Levi-strauss, 1962), seguindo uma "táctica" (de Certeau, 1990), como foram cooptados as organizações e os profissionais que

se envolveram no projeto, e como foram distribuídas as responsabilidades de coordenação de equipa ou subequipas. Os profissionais sentiram-se libertos de "burocracias" e com um tempo distendido para construir em conjunto as modalidades de trabalho de cada par. Sabemos que a definição dos papéis dos professores e dos artistas deve ser clara, mas não pode ser estabelecida *a priori* (Kerlan, 2015), neste caso, com a ausência de regras nos documentos orientadores, foi co-construída por descoberta e por experiência. Os próprios profissionais estão cientes de que essa construção é idiossincrásica e em perpétua renovação. Constatámos efetivamente uma grande diversidade de funcionamento de cada dupla, nomeadamente quanto à garantia de disciplina do grupo de alunos, ao apoio aos alunos com necessidades especiais, à continuidade de trabalho entre a sala de aula e as atividades artísticas ou à participação dos professores nas sessões dinamizadas pelos artistas. O facto de não haver um modelo pré-estabelecido nem metas a cumprir aliviou igualmente o peso dos processos avaliativos formalizados.

Essa ausência de política instituinte e de quadro institucional na escola para enquadrar o desenvolvimento deste projeto, traduziu-se, como vimos, por uma certa liberdade de funcionamento para os profissionais, mas igualmente por uma falta de apoio e de recursos necessários. As condições físicas, como as instalações nas escolas públicas, os equipamentos de sistema de som, os computadores nem sempre são as mais adequadas para o desenvolvimento das atividades com as crianças, no entanto, não são vividas como impeditivas do prosseguimento de um trabalho de qualidade. Mais gritante é a falta de tempo e recursos humanos adequados. Como vimos anteriormente, a construção de uma equipa coesa e a definição dos modos de funcionamento dos pares é um trabalho que necessita tempo e envolvimento pessoal. No entanto, nas condições laborais oferecidas aos artistas e outros intervenientes exteriores à escola, o tempo de preparação e reunião não está contemplado, a precariedade destes profissionais obriga-os a terem diversos empregadores e a estarem envolvidos em vários projetos, o que torna muito difícil a gestão de agendas para encontros de concertação de equipa não incluídos no tempo de trabalho previsto e remunerado. Além disso, neste dispositivo, muitas tarefas realizadas por professores ou por artistas não correspondem exatamente ao seu perfil profissional e os objetivos e finalidades que prosseguem são matérias centrais de outras profissões. Por isso, consideramos que seria vantajosa a criação de vagas nas escolas para outros profissionais, tais como animadores socioculturais, educadores sociais ou mediadores artísticos e culturais, por terem a democracia, a cidadania e a liberdade como elementos basilares da sua profissão (Caride, 2007; Lopes, 2006;Trilla, 2004), visto que estão preparados para trabalhar em projetos que envolvem a comunidade, que as metodologias ativas de educação popular fazem parte das suas ferramentas educativas e que a participação cidadã e o respeito pela diversidade cultural são centrais na sua prática profissional. Pela natureza das suas formações, estes profissionais têm competências para trabalhar em equipas educativas interdisciplinares e para implementar projetos que aliam educação, artes e cultura. A criação destas vagas podia corresponder a uma ação do Plano Estratégico Municipal Cultura Educação, prevista no PNA, visando "Capacitar equipas para a mediação cultura educação" (Governo Português, 2019, p.27) reforçando a articulação entre formas educativas (Caride Gomez, 2006), dando alguma estabilidade ao dispositivo, contribuindo assim para a renovação do espaço público de educação (Nóvoa, 2001).

A entrada de novos profissionais e atividades artísticas na instituição escolar e nas turmas provocou alterações óbvias no funcionamento diário, como deslocações no espaço da escola, alterações do horário das áreas disciplinares, mas igualmente outras mais subtis embora talvez mais profundas e significativas que enunciamos em seguida.

A introdução de nova pessoa no espaço de aula com o professor e as crianças introduziu interdisciplinaridade e interdiscursividade para todos os profissionais envolvidos e, portanto, uma rutura na sua rotina (Gomes et al., 2016). Uma brecha foi aberta e permitiu a entrada de inovação e criatividade. A articulação entre os dois profissionais de formação e especialidade diferentes não está prevista nem normalizada por nenhum regulamento, nem nenhuma norma oficial. Por isso, tinha de ser inventada, e, como vimos, cada dupla procurou a sua forma singular de o fazer, mas em todas as situações, os profissionais foram confrontados com uma absoluta necessidade de inovação. Era impossível o professor estar na sala com os seus alunos envolvidos numa atividade proposta por um interveniente exterior e manter a sua prática habitual durante este momento. Por outro lado, não tinha nenhum formato imposto para o fazer com procedimentos, metas, nem grelhas de avaliação predefinidos. Essa ausência de normalização libertou os professores do colete de força no qual se sentem frequentemente presos pela rigidez do currículo nacional e das metas de avaliação impostas em tempo definido, permitindo-lhes, não só desenvolver algumas competências técnicas nas linguagens artísticas, mas sobretudo reinventar a sua pedagogia (Gomes et al., 2016). Aqui, o que nos parece importante é que o professor esteja presente e participe com os seus alunos numa sessão dinamizada por um profissional com outra formação para abrir a possibilidade de diálogo interdisciplinar e colaborativo que potencia a criatividade pedagógica.

Quando entram as artes com as intervenções de artistas no tempo letivo, as crianças e os adultos são levados a viver experiências estéticas e processos criativos. As sessões observadas começam frequentemente por um momento de respiração, concentração, escuta do seu próprio corpo e das suas sensações, colocando o "aluno" ou o "professor" perante o seu ser, na íntegra, considerando o seu lado sensível, sensitivo, despindo-se do seu estatuto e regressando à sua humanidade. Como disse uma das docentes numa das entrevistas, os exercícios propostos levam, progressivamente, os "professores" a mexer, gritar, ser "ridículos" e aceitá-lo. É pedido às crianças para propor frases coreográficas que serão imitadas por todos os elementos da turma, sem nenhuma apreciação do adulto que conduz a sessão. A criança deve em si mesmo encontrar uma frase e as soluções para a memorizar e ensinar, tornando-se criadora e autora em nome próprio, sem seguir padrões, nem regras exteriores. Os participantes são levados a enriquecer o seu conhecimento do mundo introduzindo a sua fisicalidade e sensibilidade de forma não ancorada exclusivamente no raciocínio lógico estabelecido em quadros teóricos definidos por outrem, como foi possível observar numa das sessões de dança-teatro centrada nas unidades de medidas. Esses processos de subjetivação despem os professores e alunos do seu estatuto para os conduzir à sua assunção de sujeito singular, atento não só a todas as dimensões do seu ser – cognitiva, social e sensitiva – assim como ao outro, também na sua singularidade e integralidade.

Despidos do seu estatuto, colocados em situações inéditas, os professores têm um novo olhar sobre os seus alunos que se tornam crianças dotadas de uma voz própria sem obrigação

de corresponder a expetativas normalizadas definidas pelas metas escolares. A partir desta mudança de representação de si próprio e do outro – de professor ou aluno para sujeito – estabelece-se um novo tipo de relacionamento interpessoal menos hierarquizado e a comunicação flui de outra forma, permitindo a abordagem de outros assuntos, mais pessoais, menos escolares e abrindo debates de questões pertinentes para o nosso mundo contemporâneo, fora da lógica escolar na qual o professor avalia sistematicamente as produções dos alunos.

Deixando entrar as artes e os intervenientes exteriores, abre-se a porta ao imprevisto e ao inesperado. O que era um erro do aluno a formular uma resposta inadequada torna-se uma invenção que pode ser explorada, na sua singularidade e autenticidade, com finalidades criativas. Os artistas, com o seu estatuto e prestígio, contribuem para valorizar e legitimar a criatividade das crianças e as respostas divergentes.

Ao entrar na escola, neste dispositivo, os conteúdos ensinados pelos artistas noutros contextos, numa escola de artes por exemplo, sofrem igualmente transformações quando os profissionais, seguindo as linhas orientadoras indicadas na candidatura de financiamento junto da DGArtes, são recetivos ao que as crianças podem levar ao processo criativo. O foco passa das competências técnicas na linguagem artística para uma procura mais profunda da expressão da sensibilidade de cada sujeito. Os artistas "desaprendem", como é dito por uma das intervenientes exteriores entrevistadas, e abre-se-lhes um novo mundo de possíveis para criação. A comunicação deixa de ser linear, num sentido único, - do professor de técnicas artísticas para os alunos - e passa a ser circular num processo no qual cada interveniente – adulto ou criança – pode acrescentar algo com novas propostas enriquecendo o processo criativo.

Ao vivenciar com o prazer associado à cultura quente (Dupont, citada por Lahire, 2006), experiências estéticas ao contacto de produtos da cultura erudita, parece que as barreiras simbólicas, sejam elas intraindividuais, interindividuais ou coletivas (Lahire, 2004), se esbatem. As crianças e os jovens que inicialmente se podiam sentir excluídos e se autoexcluir das manifestações culturais mais legítimas, através de novas socializações com pares e artistas, aproximaram-se de lugares de cultura conceituados e deixaram de olhar como inacessíveis alguns dos produtos que albergam. Este processo pareceu estar presente com a minoria de crianças que prosseguiram com o projeto mais "profissional" do *Grupo 23: Silêncio!*, mas não tivemos possibilidade de recolher evidências do mesmo nas atividades em associação com a escola. As digressões com os espetáculos do *Grupo 23: Silêncio!* originaram muitos momentos de vida quotidiana partilhados, com boa disposição, calor humano, unindo jovens, técnicos e artistas. A ligação com as manifestações de cultura erudita não se circunscreve à dimensão cognitiva, mas abrange as dimensões afetivas e sensoriais dos jantares partilhados ou do visionamento de filmes, confortável e carinhosamente instalados com os colegas, num quarto de hotel.

No nosso entender, portanto, este dispositivo contribuiu para a escola se tornar menos hierárquica, mais democrática e mais aberta à criatividade, para a democratização da cultura e para a consolidação da democracia cultural. No entanto, apesar destas finalidades constarem nos textos oficiais tanto ao nível nacional como municipal, no momento de conclusão deste trabalho, a equipa liderada pela coreógrafa espera com uma certa ansiedade, o resultado do

USC DE COMPOSTELA

novo concurso para financiamento do projeto que poderá, se negativo, comprometer a continuidade do trabalho.

Paralelamente, o PNA continua a desenvolver-se e o número de agrupamentos de escolas e de escolas participantes aumenta. Na maior parte dos contextos, há intervenções de artistas, mas nem sempre nos tempos letivos. Seria interessante multiplicar os estudos de casos, noutros contextos geográficos, aprofundando muitos aspetos da articulação entre escolas e agentes artísticos e culturais que foram aqui abordados. Seria interessante, entre outros, mobilizar um quadro conceptual de sociologia das organizações para entender melhor de que forma e por quem são tomadas e legitimadas as decisões fundamentais para os projetos, bem como são atribuídos os papéis de cada profissional. Em muitas situações, contrariamente ao dispositivo estudado neste trabalho, são as escolas que tomam a iniciativa de aderir ao PNA, por isso seria interessante analisar a influência do currículo nacional na definição das linhas orientadoras do projeto. Outros aspetos pertinentes pouco ou nada mencionados no nosso trabalho mereciam ser investigados, nomeadamente o papel das famílias e os resultados escolares das crianças e jovens envolvidos nos projetos. Mas, a nosso ver, a questão central que emerge na conclusão deste trabalho incide sobre os processos de democratização da escola e a pertinência da entrada das artes ou/e de outros profissionais nas escolas, nos tempos letivos, a par dos professores.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# Referências:


A Voz do Operário. (s.d.). Educação. Consultado em http://www.avozdooperario.pt/index.php/educacao

A. Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Education*, 9, 10–17.

Agrupamento de escolas Gil Vicente. (2018). Projeto educativo agrupamento de escolas Gil Vicente.

AICE. (2020). Carta das Cidades Educadoras. Consultado em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf

Ailincai, R. (2012). Introduction. *Raisons, Comparaisons, Educations*, no8(julho), 9–12.

Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1–29). Edições UIED. Consultado em: file:///C:/Users/laure/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Investigar_em_educacao_desafios_da_const.pdf

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 26(128). Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(6), 5–31. Consultado em http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf

Arnaud, L. (2018). *Agir par la culture*. Editions de l'Attribut.

ARTEMREDE. (n.d.). Compromisso Cultura 2030. Consultado em 13 de abril, 2022, em https://www.artemrede.pt/pt_pt/compromisso-cultura-2030/

Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Obtido em 30 de 11 de 2015, de: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=lei_velhas&nversao=1&so_miolo=

Assembleia da República. (2005). Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Obtido em 30 de novembro de 2015, de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1746&tabela=leis&ficha=1&pagina=1&so_miolo=

Assembleia Municipal de Lisboa. (2018a). despacho n.o 8499/2018.

Assembleia Municipal de Lisboa. (2018b). GRANDES OPÇÕES DO PLANO PARA A CIDADE DE LISBOA | 2018/2021. Câmara Municipal de Lisboa.


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Assis, M. de, Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. O. (2017). *Ensaios entre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaiosentreArteeEducacao-1.pdf

Autissier, A.-M. (2013). Quels contenus pour la démocratisation culturelle dans l'Europe du XXIe siècle ? In L. Martin, & P. Poirrier (Eds.), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles. Territoires contemporains*, nouvelle série - 5 – 18 de abril 2013. URL : http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/AM_Autissier.html.

B. Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget.

Baluteau, F. (2013). L'entretien pour comprendre. Ou comment articuler objectivité et subjectivité. In D. Groux (Ed.), *Fabrique de la recherche en éducation* (pp. 121–133). L'Harmattan.

Baracca, P. (2010). le sociologue et l'animateur ou l'observation et l'action. In F. Liot (Coord.), *Projets culturels et participation citoyenne* (pp. 49-60). L'Harmattan.

Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain*. Seuil.

Bernard, F.-X. (2012). Le musée comme lieu d'apprentissage: essai de comparaison entre médiation professionnelle et parentale dans une exposition scientifique pour enfants. *Raisons, Comparaisons, Educations*, nº8(Julho), 91–108.

Bézille, H. (2012). Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire. *Raisons, Comparaisons, Educations*, nº 8(Julho), 13–30.

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod Éditeur.

Bonnéry, S. (2015). Des livres pour enfants. In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école* (pp. 192–214). Presses Univrsitaires de Vincennes.

Bonnéry, S., & Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de La Recherche Sur L'éducation et Les Savoirs*, Hors-série(7), 5–40. https://journals.openedition.org/cres/4220

Bordeaux, M.-C. (2010). Il n'y a pas de public spécifique. In F. Liot (Coord.), *Projets culturels et participation citoyenne* (pp. 35-47). L'Harmattan.

Bordeaux, M.-C., & Deschamps, F. (2013). *Education artistique, l'éternel retour?* Editions de l'Attribut.

Borges, V. (2022). Cinema, espetáculos ao vivo, festivais e festas locais. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Eds.), *Inquérito às práticas Culturais dos Portugueses 2020* (pp. 34–41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 32(3), 405–411. https://doi.org/10.3406/ahess.1977.293828

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers les étudiants et la culture.* Editions de minuit.

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

Boutin, P. (2010). Les actions culturelles à visée pédagogique: de la difficulté de nommer. In F. Liot (Coord.), *Projets culturels et participation citoyenne* (pp. 153-160). Paris: L'Harmattan.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117–160. https://doi.org/10.4000/rfp.516

Caballo Villar, M. B. (2001). *A Cidade Educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Instituto Piaget.

Cabeleira, H. (2018). We don't need no education:all we need is "learning to learn" from cradle to grave. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: propostas de resistência* (pp. 91–101). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Camacho, F. (s.d.). Festival Cumplicidades. Consultado no dia 22 de maio, 2020, em https://2016.festivalcumplicidades.pt/

Câmara Municipal de Lisboa. (2008). Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa. https://informacoeseservicos.lisboa.pt/informacao-administrativa/publicacoes-e-notificacoes?keyword_search=atribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20apoios&category=15&cPage=1

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação: *A Educação Em Portugal (1986-2006)*, pp. 159–206. rom http://moodle.kcidade.com/file.php/59/textosdeoutros/Canario2006AprenderSemEnsinado.pdf

Canavarro, A. R. (2017). O projeto 10×10 A voz dos artistas. In M. de Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. O. Pires (Eds.), *Ensaios entre Arte e Educação* (pp. 213–220). Fundação Calouste Gulbenkian https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaiosentreArteeEducacao.pdf

Caride Gómez, J. A. (2006). Da escola e da educación social como espazos e tempos para o encontro entre o professorado e os educadores sociais. In M. C. Rodriguez, X. M. M. Gutierrez, & X. R. Rodriguez (Eds.), *A Escola, Punto de encontro entre professorado e educadores/as sociais?* (pp. 27–31). Nova Escola Galega - Colexio de Educadores Sociais da Galiza.

Caride Gomez, J. A. (2007). Por uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da animação sociocultural como prática participativa, In Peres, Américo Nunes & Lopes, Marcelino Sousa (coords.) *Animação Sociocultural. Novos Desafios*. (pp 63-75). APAP-Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Caune, J. (2005). *La politique culturelle initiée par Malraux*. Obtido em 22 de 7 de 2014, de http://www.espacestemps.net/en/articles/la-politique-culturelle-initiee-par-malraux-en/

Charréu, L. (2018). Racionalidades que justificam a presença da educação artística no currículo escolar. A força eo impacto do argumento económico. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 133–141). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Coavoux, S., & Giraud, F. (2020). La forme scolaire déniée des médiations muséales. Enquête sur l'accompagnement des publics. *Cahiers de La Recherche Sur L'éducation et Les Savoirs* [En Ligne], Hors-série. http://journals.openedition.org/cres/4427

Conselho de Ministros. (2001). Decreto-Lei nº 6/2001. Lisboa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO COMPOSTELA

Costa, P. (2018). *Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017. Lisboa.* http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/VIVER/Cultura_Lazer/ESTRA_CULTURA_LISBOA_2017_01.pdf

Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. *Sociologie et Sociétés*, 36(1), 59. https://doi.org/10.7202/009582ar

Coutinho, R. G., & Lia, C. S. (2018). A mediação cultural pela perspectiva da arte/educação: coment´´ários sobre uma experiência. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 143–154). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes..

Crahay, M. (2006). Qualitatif- quantitatif: des enjeux méthodologiques convergents? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 33–52). De Boeck Université.

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais* . (M. Pereira, Trad.) Fim do Século.

Cullen, C. (2016). *Lisbonne : analyse de l'auto-évaluation de culture 21: actions. Lisboa.* http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/cities/content/informe_lisboa-fra.pdf

d'Oliveira Martins, G. (coord. . (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien - 1 arts de faire*. Editions Gallimard.

de Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*. Editions du Seuil.

de Oliveira, M. O., Mossi, C. P., Garlet, F. R., & Cardonetti, V. K. (2018). Escrever uma educação das artes visuais com minúsculas e operar resistências em uma formação pela experimentação. In J. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: propostas de resistência* (pp. 131–140). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Decreto-lei 225/2006. (2006). Diário da República, 1.a série — N.o 218 Ministério da Cultura- Lisboa.

Delors, J. (1996). *Education: Un trésor caché dedans*. Paris.

Departamento da Educação Básica. (2004). Ensino Básico- 1º ciclo: Organização Curricular e Programas. Ministério da Educação.

Dias, B., Fernandez, T., & de Castro, R. (2018). Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 23–33). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Sentini (Eds.), *Pédagogies.Net*. Presses de l'Université du Québec. http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf

Direção Geral das Artes. Programa de apoio sustentado 2018-2021 cruzamentos disciplinares (2017). https://www.dgartes.gov.pt/sites/default/files/files/Cruzamentos_ Aviso de Abertura completo_DGARTES_2017-10-24_Apoio Sustentado.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico

Direção-Geral da Educação. (25 de 10 de 2015). Educação artística. http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-artistica/portal-das-experiencias-culturais-itinerarios-para-uma-biografia

Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture, de l'exclusion à l'éclectisme*. La Découverte.

Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école - L'ère du savoir relation*. Presse Universitaire.

Duval, H. (2016). L'entretien d'explicitation : une méthode pour identifier des gestes professionnels d'enseignant(e)s de danse en milieu scolaire. *Recherches En Danse*, 5. https://doi.org/10.4000/danse.1385

Enel, F. (2011). Politique d'éducation artistique et culturelle: rôle et action des collectivités locales. culture et communication, département des études, de la prospective et des statistiques, Paris.

Establet, R., & Baudelot, C. (1990). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.

Esteban, G. F. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. In A. Parcerisa & X. Úcar (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela.* (pp. 39–79). Editorial Graó.

European Commission. (2013). Culture Access and Participation Special Eurobarometer 399. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm#399

Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Gallimard.

Forquin, J.-C. (1973). Pourquoi l'éducation esthétique? In L. Porcher (Ed.), *L'éducation esthétique: luxe ou nécessité* (pp. 21–46). Armand Colin.

Fortuna, C. (Coord.), Ferreira, C., Santos, H., Mendes, J.M., Pedro Quintela, P., & Martelo, V. (2014). Cultura, formação e cidadania. Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais Secretaria de Estado da Cultura. https://www.igac.gov.pt/documents/20178/558387/cultura+formacao+e+cidadania-HG08CbBW.pdf/8b2ff0b0-672b-49b4-8612-7413fd8d6d7c

Franco, A. (2018). *A Voz do Operário Sociedade de Instrução e Beneficência A Voz do Operário 135 anos.* Althum.com.

Freile, M. F. M. (2007). Compartiendo la responsabilidad de educar. In A. Parcerisa & X. Úcar (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. (pp. 111-138) Editorial Graó.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido.* Afrontamento.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.

Groupe de Fribourg, (2007). Les droits culturels Déclation de Fribourg. Obtido em 21 de julho de 2015, de droits culturels: http://droitsculturels.org/ressources/wp-content/uploads/sites/2/2012/07/DeclarationFribourg.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gabinete do Secretário de Estado Adjunto. (2011). Despacho n.º 8683/2011. Lisboa.

Garcia, J. L. (2014). *Mapear os recursos, Levantamento da legislação, Caracterização dos atores, Comparação internacional*. Secretaria de Estado da Cultura, Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais.

Garcia, V. A. (2009). *A Educação Não-formal como acontecimento*. Universidade Estatual de Campinas.

Genard, J.-L. (2013). Controverses à propos de la démocratisation de la culture en Belgique francophone depuis les années 1960. Em L. Martin, & P. Poirrier (Eds), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles*. *Territoires contemporains*, nouvelle série - 5 – publicado em 18 abril 2013. http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/JL_Genard.html.

Geoffroy, F., & Koeberlé, P. (2018). Quand l'organisation informelle nourrit l'organisation formelle dans un centre d'affaires bancaire. *Management & Avenir*, 105, 121–142. https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2018-7-page-121.htm

Gomes, E. X., Pires, A. L. O., & Gonçalves, T. N. R. (2016). Composições interdiscursivas com as linguagens pedagógica e artística. In *Atas do XIII Congresso SPCE Ciências da Educação e Interdisciplinaridades*.

Gomes, R. T. (2001). Práticas culturais do Portugueses (1): Atividades de lazer. *Folha OBS*, 2.

Gomes, R. T., & Lourenço, V. (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos "Serviços Educativos" em Portugal*. Observatório das Atividades Culturais.

Gonçalves, T. P. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo multireferenciado* (pp. 39–62). IUED.

González Fernández, J. L. (2008). A escola apetecida. In M. M. C. Rodriguez, X. M. C. Fernández, X. M. M. Gutiérrez, M. C. Gunturiz, & X. R. Rodriguez (Eds.), *Educación Social e Escola* (pp. 73–82). Nova Escola Galega - Colexio de Educadores Sociais da Galiza.

Governo de Portugal. (29 de 09 de 2015). Portal do Cidadão. Obtido de http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc19/primeiro-ministro/pm/secretarios-de-estado/sec/sobre-o-secretario-de-estado-da-cultura.a

Governo Português. (2019). Plano nacional das artes. https://www.pna.gov.pt/

Guerrero, A. B. (2010). Investigar en educación: notas sobre el "giro paradigmático." In In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo multireferenciado* (pp. 157–200) . IUED.

Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle Implications pour la formation des enseignants*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125F.pdf

Heinich, N., & Shapiro, R. (2012). De l'artification : une réponse à Gérard Creux. *Lectures, Les Comptes Rendus*. http://lectures.revues.org/8395

Hennion, A. (2004). Une sociologie des attachements. *Sociétés*, 85(3), 9. https://doi.org/10.3917/soc.085.0009

Henry, P. (2014). *Un nouveau référentiel pour la culture?* Editions de l'Attribut.

Homs, M. I. P. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogia*, 220, 525–544. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdfacionNoFormal-23701.pdf

Huerta, R. (2018). Patromonios de la educación artística: generar territórios propios desde un currículum vibrante. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 93–104). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Hughes, E. C. (1996). Pour étudier le travail d'infirmières. In J.-M. Chapoulie (Ed.), *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 69–73). Editions de l'école des hautes études en sciences sociales,.

Hugon, M.-A. (2013). Construire une recherche en sciences de l'éducation. In D. Groux (Ed.), *Fabrique de la recherche en éducation* (pp. 33–43). L'Harmattan.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Editions du Seuil.

Jiménez, M. Z. (2007). Intervención escolar comunitaria en contextos multiculturales. In A. Percerisa & X. Úcar (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 81–109). Editorial Graó.

Kerlan, A., Carraud, F., Choquet, C., & Langan, S. (2015). *Un collège saisi par les arts*. Editions de l'Attribut.

Lafortune, J.-M. (2013). De la démocratisation à la démocratie culturelle : dynamique contemporaine de la médiation culturelle au Québec. In L. Martin, & P. Poirrier (Eds), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles. Territoires contemporains*, nouvelle série - 5 URL : http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/JM_Lafortune.html.

Lahire, B. (2006). *La culture des individus* (2ª ed.). La Découverte.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille* (2ª ed.). Gallimard.

Langouët, G. (2011). *Les inégalités entre états et populations de la planète*. L'Harmattan.

Lévi-strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale.* Plon.

Levi-strauss. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Lopes, M.S. (2006). *Animação sociocultural em Portugal*. Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.

Lopes, J. M. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/302

Mabilon-Bonfils, B. (2019). Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ? *Tréma*, 52. http://journals.openedition.org/trema/5306

Martin, L. (2013). La démocratisation de la culture en France. Une ambition obsolète ? In L. Martin, & P. Poirrier (Eds), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles.*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

*Territoires contemporains*, nouvelle série - 5 – publicado em 18 abril 2013. URL: http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/Laurent_Martin.html.

Martinho, T. D., & Lapa, T. (2022). Internet e consumos culturais. In J. M. Pais, P. Magalhães, & M. L. Antunes (Eds.), *Inquérito às práticas Culturais dos Portugueses 2020* (pp. 14–19). Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, A. F., & de Abreu, C. L. (2018). A arte e seu ensino envolve riscos. ou não? In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: propostas de resistência* (pp. 39–48). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Martins, C. (2014). Educação não formal, associativismo e participação: exemplos de prática na área metropolitana de Lisboa. In F. Ana, J. G. Sousa, & M. de S. P. Lopes (Eds.), *Da participação na Cultura à cultura da Participação*. (pp. 65–76). Red Iberoa

Mathieu, I. (2010). *L'introuvable médiateur culturel*. Archive Ouverte en Sciences de l'Information et de la Communication: http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/hal-00509852/

Maurel, C. (2010). Le travail de la culture: des concepts aux pratiques. In F. Liot (Coord.), *Projets culturels et participation citoyenne*. (pp. 23-33). L'Harmattan.

Mayol, P. (2003). De la culture légitime à l'éclectisme culturel. *Ville- Ecole_ Intégration Enjeux*, pp. 29–50. from https://www.researchgate.net/publication/267379794_DE_LA_CULTURE_LEGITIME_A_L'ECLECTISME_CULTUREL

Ministério da Cultura. (2003). Decreto-Lei nº 272/2003 de 29 de Outubro de 2003. Lisboa.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.o 137/2012.

Ministério da Educação. (2006). Despacho n.o 12 591/2006 (2.a série). Lisboa.

Ministério da Educação. (2008). Despacho n.º 14460/2008. Lisboa.

Moeschler, O. (2013). La "démocratisation culturelle": mythe ou réalité ? Les publics et leur évaluation, un nouvel enjeu des politiques de la culture en Suisse. In L. Martin & P. Poirrier (Eds.), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politiques culturelles* (pp. 1–10). http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/democratiser_culture/O_Moeschler.html

Moignard, B., & Ouafki, M. (2015). Des élèves à la porte. In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école* (pp. 87–107). PUV.

Montandon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: Variété et variations*. (pp. 223-243). De Boeck Université.

Montandon, C., & Maulini, O. (2005). Introduction Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? In C. Montandon & O. Maulini (Eds.), *Les formes de l'éducation: variétés et variations.* (pp.9-35) De Boeck Université.

Montandon, C., & Schelle, C. (2013). Choix épistémologiques et méthodologiques dans la construction d'un "cas" comme objet de recherche. Un dialogue franco-allemand. In D. Groux (Ed.), *Fabrique de la recherche en Education.* (pp. 225–235). L'Harmattan.

Montoya, N. (2010). Des effets supposés des projets culturels sur la citoyenneté. Em F. Liot (Coord.), *Projets culturels et participation citoyenne*. (pp. 161-173). L'Harmattan.

Mörsch, C., & Fürstenberg, S. (2012). *Le Temps de la Médiation*. https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=10&m2=8&lang=f

Movimento Escola Moderna. (s.d.). Modelo Pedagógico do MEM. http://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/

Neves, J. S. (2001). Práticas culturais dos portugueses (2): Espetáculos ao vivo. *Folha OBS*, 3.

Neves, J., dos Santos, J., & Lima, M. (2012). *Estatísticas culturais do Ministério da Cultura 2010*. OAC http://www.oac.pt/menuobservatorio.htm .

Noguero, F. L. (2006). O educador social na escola: definición e funcións. In M. C. Rodriguez, X. M. M. Gutierrez, & X. R. Rodriguez (Eds.), *A Escola, Punto de encontro entre professorado e educadores/as sociais?* (pp. 8–20). CESG.

Novak-Leonard, J. L., & Brown, A. S. W. (2011). *Beyond attendance : A multi-modal understanding of arts participation*. National Endowment for the Arts. http://www.nea.gov/research/2008-SPPA-BeyondAttendance.pdf.

Nóvoa, A. (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Fundaçao Calouste Gulbenkian, 1–30. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4797

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1–18.

OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015* (Volume I) L'excellence et l'équité dans l'éducation. Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr

Octobre, S., & Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs Éléments de synthèse. *Culture, Etudes*, 11, 1-12.

Pais, J. M., Magalhães, P., & Antunes, M. L. (2022). *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020 Síntese dos Resultados*. Fundação Calouste Gulbenkian. https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/2022/inquerito_praticas_culturais_2020.pdf

Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53–84.

Palhares, S. (2018). O ensino da Arte está em perigo? In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: propostas de resistência* (pp. 153–161). Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes.

Paquay, L. (2006). Introduction: Au-delá des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 13–29). Bruxelles: De Boeck Univerité.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Nathan.

Pedro, R. (2016). No princípio era o erro. In Grupo 23: silêncio! e convidados (Ed.), *Isto é uma cocriação!: antimanual de educação artística na infância* (pp. 32–55). BOCA e Produções Real Pelágio.

Pelágio, S., & Gaivão, I. (2018). *Histórias Magnéticas*. BOCA.

Percerisa, A., & Úcar, X. (2007). *La escuela en la comunidad. la comunidad en la escuela*. Editorial Graó.

Pereira, C. M. (2018). A educação artística: breve análise do aprendizagem e do ensino. a importância desta disciplina na formação do "sujeito cultural." In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e ensino: propostas de resistência* (pp. 61–77). Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* ESF Editeurs.

Pires, A. L. O., Gomes, E. X., & Gonçalves, T. N. R. (2016). Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço e tempo da democracia. *Medi@ação*, 4(2), 6–23. https://www.academia.edu/35307329/Pra_ticas_pedago_gicas_e_pra_ticas_arti_sticas_na_construc_a_o_da_escola_como_espac_o_e_tempo_da_democracia?email_work_card=thumbnail

Pires, C. (2012). *A "Escola a tempo inteiro" – Operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do Ensino Básico - Uma abordagem pela "análise das políticas públicas."* Universidade de Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6519/1/ulsd062759_td_Carlos_Pires.pdf

Porcher, L. (1973). Aristocrates et roturiers. In L. Porcher (Dir.) *L'éducation esthétique: luxe ou nécessité* (pp. 7–19). Armand Colin.

Porcher, L. (2013). Nécessité et insuffisance de la quantification. In D. Groux (Ed.), *Fabrique de la recherche en éducation* (pp. 63–77). L'Harmattan.

Pose, H. M. (2008). Escola, Municipio, educación social e profesión: unhas reflexións para o debate. In M. C. Rodriguez, X. M. C. Fernández, X. M. M. Gutiérrez, M. C. Gunturiz, & X. R. Rodriguez (Eds.), *Educación Social e Escola* (pp. 83–89). Nova Escola Galega - Colexio de Educadores Sociais da Galiza.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. (2019). Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019. https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/42-2019-119975746

Produções Real Pelágio. (2017). Arte, educação e crítica na sociedade.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21–38. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf

Quaresma, M. L. (2013). Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural. *Forum Sociológico*, 23, 31–39. https://doi.org/10.4000/sociologico.805

Ramon, R. (2018). Derivas de la enseñanza del arte, reivindicando la construcción filosófica de la educación artística. In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 83–92). Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes.

Rathier, J.-P., & Innocenti, L. (2010). Qu'est-ce qu'une action culturelle appropriée? Em F. Liot (Coord.), *Projets culturels et participation citoyenne* (pp. 99-114). L'Harmattan.

Ravet, H. (2015). *Sociologie des arts*. Dunod Éditeur.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rayou, P. (2015a). Conclusion. In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école* (pp. 237–244). Presses Universitaires de Vincennes.

Rayou, P. (2015b). Introduction. In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école* (pp. 5–14). Presses Universitaires de Vincennes.

Rayou, P. (2015c). Les frontières de l'excellence. In P. Rayou (Ed.), *Aux frontières de l'école* (pp. 111–131). Presses Universitaires de Vincennes.

Rodriguez, M. C., Gutiérrez, X. M. M., & Rodriguez, X. R. (2006). A escola, Punto de encontro entre o professorado e educadores/as sociais? Nova Escola Galega - Colexio de Educadores Sociais da Galiza.

Rodriguez, M. M. C., Barbeito, M. H. Z., & Rodriguez, X. R. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. In A. Parcerisa & X. Úcar (Eds.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 139--177). Editorial Graó.

Salaün, M. (2012). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire: le cas du tahitien en Polynésie française. *Raisons, Comparaisons, Educations: : la revue française d'éducation comparée,*, nº 8, 185-206.

Sarmento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e Pensamento Crítico*. UNIPOP. No 2, 45–49.

Schlichta, C. A. B. D. (2018). Professor agora e artista depois, ou melhor, por que não ser na mesma hora os dois? In J. P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 45–54). Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes.

Secretário de Estado da Cultura. (2014). *Mapear os recursos, Levantamento da legislação, Caracterização dos atores, Comparação internacional*, http://www.gepac.gov.pt/cultura-2020.aspx

Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Tartas, V. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Développement*, 4(1), 17–26. https://doi.org/10.3917/devel.004.0017.

Terrasa, C. H., & Ferreira, M. R. G. (2018). Escola e experiência estética: uma abordagem estética e da arte a partir do iluminismo. In J. paulo Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Os riscos da arte: formação e mediação* (pp. 105–114). Centro de Investigação e estudos em Belas Artes.

Tobelem, J.-M. (2013). Démocratiser la culture. Le cas des États-Unis d'Amérique. Un contexte en évolution. In L. Martin, & P. Poirier (Eds.), *Démocratiser la culture. Une histoire comparée des politique culturelles. Territoires contemporains*, nouvelle série - 5 -http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/JM_Tobelem.html.

Trabalhadores da Voz do Operário. (2016). *Projeto Educativo da Voz do Operário 2016-2019*.

Trilla, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. Em J. Trilla, *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e âmbitos* (pp. 19-44). Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO. (1982). Declaração de México.

USC DE COMPOSTELA

UNESCO. (2001). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Obtido em 2 de 11 de 2015, de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_3.htm

Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualités en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 65–80). De Boeck Université.

Vanderberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation: dégager le sens et démêler la complexité. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 53–64). De Boeck Université.

Verhoeven, M. (2006). Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 83–107). De Boeck Université.

Vila, J. V. (2007). Las relaciones escuela e comunidad en un mundo cambiante. In A. Parcerisa & X. Úcar (Eds.) *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 11–37). Editorial Graó.

Villagordo, É. (2008). Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture. *Tréma*, 30, 87-100.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. Education et Francophonie, 36(2), 47–62. Retrieved from https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf#xd_co_f=ZDg0OGM0YTItNTI2Ny00MTM5LWI1NTItNDQyMzczMzQ0NjFk~

Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. Recherches En Didactiques, 1(13), 105–135. https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman. https://pt.slideshare.net/victorcastroguitar/yin-estudo-de-caso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ANEXO 1: Guião de entrevista aos profissionais envolvidos**

## Guião entrevista 1

Tema : A articulação entre a escola e os agentes culturais-artísticos locais.
Um estudo de caso em Lisboa

Entrevistados: Profissionais das escolas e das organizações de divulgação e/ou criação artística

Objetivo Geral: conhecer os agentes intervenientes nas instituições artísticas e culturais e nas escolas e as representações que os mesmos têm sobre cultura, educação, a missão e as finalidades da instituição na qual trabalham e com a qual desenvolvem parceria, o seu papel, o papel dos outros profissionais envolvidos, as crianças, os alunos.

| **Blocos** | **Objetivos específicos** | **Perguntas** | **Notas** |
|---|---|---|---|
| Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista<br>Motivar o entrevistado | Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista<br>Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados | Há que responder, de modo claro e preciso, às perguntas do entrevistado |
| Dados biográficos | Caraterizar o respondente | Qual é a sua idade? A sua nacionalidade?<br>Gênero? | |
| Professional | Caraterizar o percurso profissional | Qual é a sua formação?<br>Há quanto tempo exerce a sua atual função?<br>O que fez antes? | |
| Organização empregadora | Caraterizar a representação que o profissional tem da entidade empregadora | Pode apresentar a organização pela qual trabalha?<br>Qual é a missão? Os objetivos?<br>Participou na elaboração do projeto educativo/estatutos..? Pode descrever o processo<br>O que pensa desses documentos? | |
| Projeto de colaboração Escola /organização de divulgação e/ou criação artística | Caraterizar a representação que o profissional tem do projeto e da articulação entre escola e organização cultural e artística | Pode apresentar o projeto desenvolvido?<br>Como nasceu o projeto?<br>Quais são os objetivos gerais do projeto?<br>Como foi divulgada a iniciativa para ter participantes?<br>Quais são as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto?<br>Quem são os diferentes intervenientes no projeto?<br>Quais são os apoios recebidos para o desenvolvimento do projeto?<br>Quais são os obstáculos encontrados para o desenvolvimento do projeto? | |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

| | | | |
|---|---|---|---|
| Papel do profissional no projeto | Caraterizar a representação que o profissional tem do seu papel no desenvolvimento do projeto | Quais são as suas funções na implementação do projeto?<br>Em que medida considera que a sua formação lhe permite desenvolver o seu papel com competência? | |
| Papel dos outros intervenientes no projeto | Caraterizar a representação que o profissional tem do papel dos outros profissionais no desenvolvimento do projeto | Trabalha com profissionais com outra formação? De que forma a formação de cada um contribui para a construção e implementação do projeto?<br>Em que medida considera que os papéis de todos os profissionais envolvidos são complementares? Há sobreposições?<br>Quais são as mais-valias e as desvantagens da colaboração com outros profissionais para o desenvolvimento deste projeto? | |
| Representação de cultura e educação | Caraterizar a representação que o profissional tem de cultura e educação | O que entende por educação? Quais são, no seu entender, as suas grandes finalidades?<br>Na sua opinião, quem deve desenvolver um papel educativo? Junto de quem?<br>Como pode definir o papel da escola?<br>O que entende por cultura? Qual a sua importância na nossa sociedade?<br>Qual é a importância do desenvolvimento de um projeto artístico e cultural numa escola? | |
| Representação de alunos, crianças e aprendizagem | Caraterizar a representação que o profissional tem de alunos, crianças e aprendizagem | No seu entender, quais são as aprendizagens realizadas pelos alunos durante o projeto?<br>Quais são as vantagens e desvantagens, para os alunos, da participação deles no projeto?<br>Qual o público que considera adequado para o projeto?<br>Em que medida considera que os alunos são o público adequado para este projeto? | |
| Balanço do projeto | Caraterizar a opinião do entrevistado acerca do projeto | Quais são os aspetos positivos e negativos do projeto?<br>Gostou de participar? Porquê? | Deixar espaço para acrescentar algo e agradecer. |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**ANEXO 2: Grelha de observação**

## Grelha de observação

| Contextualização |
| --- |
| *Observação direta*<br>Instituição promotora da atividade:<br><br>Projeto:<br><br>Dinamizador da atividade:<br><br>Local:<br>Nº de participantes:<br>Idades dos participantes:<br>Data:<br>Hora de início:<br>Hora de fim:<br>Recursos mobilizados: |
| *Declarados pelo profissional responsável*<br><br>**Objetivo(s) da atividade:**<br><br>Conteúdos:<br><br>Resultados esperados: |
| **Observação** |
| |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

| |
|---|
| |
| Resultados alcançados: |

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ANEXO 3: Questionário**

# Questionário

Com este questionário pretendo compreender melhor como funcionam os projetos artísticos desenvolvidos na tua escola. Por esse motivo agradeço que respondas ao questionário, pois a tua participação é para mim muito importante e necessária.

As respostas que deres só serão utilizadas para a realização de um trabalho académico.

O preenchimento do questionário não deve demorar mais de 15 minutos.

**Dados biográficos**

Gênero: Feminino ⬭ Masculino ⬭

1. Idade _____
2. Nacionalidade _____
3. Qual é a profissão do teu pai?_____
4. Qual é a profissão da tua mãe? _____
5. Qual é o nível de escolaridade do teu pai?
   - Primário ⬭
   - 6º ano ⬭
   - 9º ano ⬭
   - 12º ano ⬭
   - Licenciatura ⬭
   - Mestrado ⬭
   - Doutoramento ⬭
   - Não sabes ⬭
6. Qual é o nível de escolaridade da tua mãe?
   - Primário ⬭
   - 6º ano ⬭
   - 9º ano ⬭
   - 12º ano ⬭
   - Licenciatura ⬭
   - Mestrado ⬭
   - Doutoramento ⬭
   - Não sabes ⬭

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Dados académicos**

7. Escola que frequentas _____

8. Ano de escolaridade_____

9. Já reprovaste? Sim Não

10.a. Em caso afirmativo, em que ano de escolaridade?_____

10. No final do último período, tinhas negativa(s)? Sim Não

11.a. Em caso afirmativo, em que disciplina(s)?_____

**Hábitos de consumo cultural**

11. Em casa, que atividades realizas? (assinala com uma cruz (X) as situações que correspondem às atividades que realizas em casa e à sua frequência)

| atividades | Pelo menos 1 vez por dia | Pelo menos 1 vez por semana | Pelo menos 1 vez por mês |
|---|---|---|---|
| Ver TV | | | |
| Ouvir música gravada | | | |
| Ler ou ouvir ler livros, BD ou revistas | | | |
| Ver filmes gravados | | | |
| Jogar jogos no computador | | | |
| Jogar outros jogos | | | |
| Navegar na Internet | | | |

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

12. Destas atividades, quais praticas ou já praticaste? (Assinala com uma cruz(X) as situações que correspondem às tuas vivências.)

| Atividades | pelo menos 5 vezes por ano | Pelo menos 1 vez por ano | Pelo menos 1 vez na vida |
|---|---|---|---|
| Ir ao cinema | | | |
| Visitar um Museu, uma exposição | | | |
| Visitar um monumento | | | |
| Ir à biblioteca | | | |
| Ver um concerto | | | |
| Ver um espetáculo de dança, representado por profissionais | | | |
| Ver um espetáculo de teatro representado por profissionais | | | |
| Ver um espetáculo de ópera representado por profissionais | | | |
| Ver um espetáculo de dança, representado por amadores | | | |
| Ver um espetáculo de teatro representado por amadores | | | |
| Ver um espetáculo de ópera representado por amadores | | | |
| Ver um espetáculo de circo | | | |
| Ver um espetáculo de rua | | | |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13.Com quem praticas ou praticaste as atividades referidas na pergunta anterior? (Assinala com uma cruz(X) as situações que correspondem às tuas vivências.)

| Atividade | Sozinho | Com a tua família | Com amigos da tua idade | Com um professor | Com outra pessoa, qual? |
|---|---|---|---|---|---|
| Ir ao cinema | | | | | |
| Visitar um Museu, uma exposição | | | | | |
| Visitar um monumento | | | | | |
| Ir à biblioteca | | | | | |
| Ver um concerto | | | | | |
| Ver um espetáculo de dança, representado por profissionais | | | | | |
| Ver um espetáculo de teatro representado por profissionais | | | | | |
| Ver um espetáculo de ópera representado por profissionais | | | | | |
| Ver um espetáculo de dança, representado por amadores | | | | | |
| Ver um espetáculo de teatro representado por amadores | | | | | |
| Ver um espetáculo de ópera representado por amadores | | | | | |
| Ver um espetáculo de circo | | | | | |

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ver um espetáculo de rua | | | | | |

**Participação no projeto**

14. Há quanto tempo participas no projeto? _____

15. Quais são as atividades nas quais participas?

16. Na tua opinião, quais são as vantagens em participar nessas atividades?

17. Na tua opinião, quais são as desvantagens em participar nessas atividades?

Obrigada em teres respondido!

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ANEXO 4: Guião do grupo focal**

## Guião Grupo focal

Participantes: Grupo composto por crianças e jovens que participaram na criação e interpretação de um espetáculo, elementos do Grupo 23: Silêncio!
Lista dos participantes:

Objetivo Geral: compreender a motivação para frequentar as atividades promovidas pela instituição de produção e/ou divulgação artística e cultural local, os aspetos mais importantes decorrentes da participação nas atividades promovidas pela instituição de produção e/ou divulgação artística e cultural local.

| **Blocos** | **Objetivos específicos** | **Perguntas** | **Notas** |
|---|---|---|---|
| Legitimação do grupo focal | Legitimar a entrevista<br>Motivar o entrevistado | Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo do grupo focal<br>Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados | Há que responder, de modo claro e preciso, às perguntas do entrevistado |
| Apresentação dos participantes | Caraterizar os participantes | Pedir para cada um se apresentar | Não dar indicação acerca das informações pretendidas |
| Motivação | Caraterizar a motivação para participar no projeto | Por que razões participas no projeto?<br>Que pensam os teus pais da tua participação? | |
| Participação | Caraterizar a opinião dos alunos participantes acerca do projeto/ cultura | Como é que viveram esta experiência de participar no projeto ?<br>Em que medida encontraram dificuldades e como conseguiram realizar o que vos era pedido ?<br>Quais as situações que consideram terem sido mais divertidas ao longo do projeto ?<br>Gostaria que falassem sobre os sentimentos que experimentaram com mais frequência ao longo do projeto, durante a realização das atividades.<br>Em que medida as atividades que realizam no projeto são diferentes daquilo que vocês fazem durante os tempos livres ? na escola? | |
| Mudanças provocadas | Caraterizar a representação das mudanças ocorridas por causa desenvolvimento do projeto | Por fim peço-vos que pensem em todo o processo vivido e que refiram eventuais aprendizagens e/ou mudanças que associam ao facto de terem participado neste projeto .<br>E para concluir, se fosse hoje escolheriam participar no projeto ?<br>Querem dizer porquê? | Deixar espaço para acrescentar algo<br><br>Agradecer a participação |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## ANEXO 5: Autorização de entrevista

Delaração de  autorização de entrevista

A entrevista enquadra-se num estudo do Programa de Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação da Universidade de Santiago de Compostela, para um projeto de investigação visando a compreensão da articulação entre os agentes artísticos e culturais e as escolas.

Foi-me prestada uma explicação integral acerca da natureza e objetivos do estudo, sendo concedida a possibilidade de esclarecer todos os aspetos que considerei pertinentes. Se assim o desejar, sei que sou livre de abandonar o estudo a qualquer momento. Autorizo a gravação da entrevista sendo que os dados recolhidos permanecerão confidenciais, sendo eliminados permanentemente após terminado o estudo. Concordo que estes sejam analisados pelos investigadores responsáveis pelo estudo para o fim exposto. Declaro ainda que sou maior de idade e que li o formulário de consentimento, pretendo prosseguir e participar no presente estudo.

Data:

Assinatura:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ANEXO 6: Autorização do encarregado de educação**

## Pedido de autorização de aplicação de questionário

No âmbito do Programa de Doutoramento em Equidade e Inovação em Educação da Universidade de Santiago de Compostela, estou a desenvolver um estudo sobre os projetos de intervenção artística e cultural desenvolvidos em colaboração com as escolas.

Pretendo recolher a opinião dos adultos que enquadram os projetos mas igualmente das crianças e jovens que participam ou poderiam ter participado nas atividades. Por isso, venho solicitar a autorização para aplicar um questionário ao seu educando.

As respostas dadas são completamente anónimas e não servirão para mais fins além do referido estudo.

Obrigada pela sua colaboração

Laurence Vohlgemuth

Eu, _____, autorizo/não autorizo o meu educando _____ a responder a um questionário no âmbito do trabalho de investigação de Laurence Vohlgemuth, doutoranda em Equidade e Inovação em Educação na Universidade de Santiago de Compostela. Os dados obtidos e confidenciais, só serão utilizados para a realização da tese de doutoramento. Foi-me prestada uma explicação integral acerca da natureza e objetivos do estudo, sendo concedida a possibilidade de esclarecer todos os aspetos que considerei pertinentes. Se assim o desejar, sei que sou livre de abandonar o estudo a qualquer momento. Os dados recolhidos são anónimos e permanecerão confidenciais, sendo eliminados permanentemente após terminado o estudo. Concordo que estes sejam analisados pelos investigadores responsáveis pelo estudo para o fim exposto. Declaro ainda que sou maior de idade e que li o formulário de consentimento.

Lisboa, _____/___/_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Assinatura

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## ANEXO 7: Profissões dos pais dos alunos da turma observada

| Profissão da mãe | Número de alunos | Profissão do pai | Número de alunos |
|---|---|---|---|
| arquiteto | 1 | ator | 2 |
| atriz | 1 | bancário | 1 |
| auxiliar | 1 | callcenter | 1 |
| caixa supermercado | 1 | comércio | 2 |
| callcenter | 1 | cozinheiro | 1 |
| comercio | 1 | dentista | 1 |
| contabilista | 1 | diretor de uma fundação | 1 |
| costureira | 1 | DJ, vendedor de discos | 1 |
| cozinheira | 1 | empresário | 1 |
| diretora hospitalar | 1 | iligevel | 1 |
| educadora | 1 | infirmeiro | 1 |
| ensaiadora | 1 | manutenção | 1 |
| infirmeira | 1 | professor | 2 |
| mediadora de leitura | 1 | professor de inglês | 1 |
| monitora | 1 | professor EVT | 1 |
| professor | 1 | psicólogo | 1 |
| programadora cultural | 1 | taxista | 1 |
| psicóloga | 2 | técnico | 1 |
| relações públicas | 2 | tipógrafo | 1 |
| uber | 1 | | |
| **Total Geral** | **22** | **Total Geral** | **22** |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**ANEXO 8: Transcrições das entrevistas**

**Entrevista A**

L: Portanto a primeira coisa que gostava de lhe pedir é para se apresentar.

A: Pois pronto o meu nome é …, sou professora do primeiro ciclo e trabalho na EB 1 do Castelo.

L: Portanto..

A: Já há trinta e dois anos.

L: Qual é a sua formação?

A: É, portanto, é a licenciatura e a educação, pronto. Eu fiz primeiro magistério primário e depois fiz a licenciatura que é o complemento de formação em educação.

L: E tem outra formação além da formação de primeiro ciclo ou?

A: Não, não, não.

L: E a experiência profissional?

A: Muita, são trinta e dois anos de serviço já, não é? Já passei por muitas fases. Por muitas mudanças – risos –

L: Muitas mudanças..

A: A nível da educação

L: Mas não trabalhou sempre nesta escola…

A: Não. Já trabalhei em várias escolas. Já tenho assim um vasto currículo de escolas – risos - Inicialmente comecei como contratada porque apanhei aquela, uma fase. É por isso que digo que apanhei muitas mudanças na educação. Apanhei no último ano em que nós dizíamos que eram professores profissionalizados não efetivos, entretanto não consegui fazer o ano inteiro de serviço logo de início e passei para a fase dos contratados. Porque começou a contratação no ano seguinte. Então andei assim três anos. Como contratada porque não concorria para sítios longe de casa e então acabei por me sujeitar a estar. No final dos três anos cansei-me e concorri a nível nacional e fiquei vinculada – risos – mas também perto. Fiquei vinculada muito perto. Inicialmente foi Faro, mas como tinha a minha filha pequenina pedi deslocação e no ano seguinte já fiquei colocada cá em Lisboa.

L: Portanto está a trabalhar em Lisboa há trinta anos?

A: Trinta e dois anos.

L: Trinta e dois anos.

A: Trinta e dois anos, exatamente.

L: E sempre nesta escola? Em Lisboa?

A: Não, não sempre nesta escola. Passei por várias escolas. Passei.. estive muitos anos na … que é aqui também no Largo de Santa Clara, estive ali sete anos. Depois efetivei-me, fui um ano para a escola … e entretanto depois fui para …. E … já estou há catorze anos, portanto já é uma vida –risos –

L: Portanto, podia apresentar a escola do Castelo e o agrupamento?

A: O agrupamento formou-se há cerca de cinco/ seis anos. Formou-se com.. havia sete escolas do primeiro ciclo, todas pequeninas, distribuídas aqui na área, circundante ao agrupamento Gil Vicente. Na altura era escola secundária Gil Vicente. Portanto, eram sete escolas e entretanto formou-se o agrupamento e o agrupamento continua com as escolas dois/três anos. Entretanto, construíram ou melhor, remodelaram o edifício que era da antiga Casa Pia e juntaram aqui seis escolas. Restou a escola do Castelo que era a única que estava.. que tinha sido construída para ser escola. Porque as outras eram todas em edifícios de habitação

– risos – Juntaram-se e entretanto ficaram só as duas escolas. A escola do Castelo que na altura tinha sete turmas. Eu fui coordenadora da escola durante onze anos. Tinha sete turmas, portanto, tinha horários duplos, de manhã e de tarde. Não sei se isto interessa estar a falar.. Entretanto como se formou.. como veio para aqui esta escola houve muitos meninos que também vieram para aqui, porque lhes ficava mais perto. Nós apanhávamos meninos de várias zonas daqui da Graça, de Alfama, da Penha de França, Mouraria, enfim todos estes bairros daqui. E também porque, na altura nós trabalhávamos em conjunto com uma instituição que é O Menino de Deus, que tinha um ATL. E no ATL estavam muitas crianças e as crianças eram todas canalizadas para o Castelo. Que eles iam lá levar e buscar. De manhã e de tarde. E iam almoçar. Não servíamos almoço, iam almoçar ao ATL. Entretanto, acabaram os AT devido à.. porque apareceram as atividades extracurriculares da escolas, as chamadas AEC. Acabaram os ATL e foram diminuindo a frequência. Também porque a zona circundante ao Castelo começou a ficar desabitada, não é. Porque as pessoas fugiram mais para a periferia, e há menos crianças, as pessoas são mais idosas. Entretanto, a escola ficou.. foi reduzindo em cada ano uma turma, o senhor diretor entendeu que nós devíamos lá ter um horário normal e não duplo. Acabámos por ficar com quatro turmas. E agora estamos.. o horário normal para dar continuação às AEC. Pronto, é a escola do Castelo que fica ali num sítio muito.. fica ali num sítio muito turístico e por vezes não é muito fácil o acesso. Mas sendo uma escola muito familiar, com corpo docente fixo é muito procurada. Temos sempre as turmas cheias.

L: E portanto a escola pertence ao agrupamento que tem um projeto educativo.

A: Exatamente.

L: Podia falar um pouco do projeto educativo?

A: Ai – risos – Podia ter dito que eu lhe trazia alguma coisa. O projeto educativo pretende, olhe.. para já a inclusão dos meninos.. muitos meninos estrangeiros. Mais.. melhoria do aproveitamento. Isto assim em linhas gerais. Que mais lhe posso dizer.. É a inclusão, é a melhoria do aproveitamento e o.. do abandono. O não abandono escolar. Pronto, em termos muito, muito simples. É mais nesse aspeto.

L: Participou na elaboração do projeto educativo?

A: Eu não. O projeto educativo é elaborado mais com a.. os coordenadores de departamento.. são os coordenadores de departamento e todos os elementos que fazem parte do conselho pedagógico. Contudo, pedem sempre também a nossa opinião, não é. Pronto. E como houve uma inspeção há uns anos atrás, dois anos atrás, houve aí algumas alterações no projeto educativo mas manteve-se mais ou menos porque.. atendendo ao perfil dos alunos que nós temos, não é. Que havia muito abandono, havia baixo rendimento e foi nessa base que foi construído.

L: Portanto, identifica-se com os objetivos.

A: Sim, sim, sim.

L: Agora vamos falar do projeto que está a ser desenvolvido com o Teatro da Voz.

A: Teatro da Voz.

L: Sim. Podia falar um pouco do projeto, dos objetivos?

A: Olhe, eu posso dizer porque é que eu me inscrevi no projeto – risos – Na altura..

L: Sim, queria perguntar.. Como é que soube da existência desse projeto?

A: É isso que eu vou dizer.

L: Ah, está bem.

A: A minha colega, a Ariana, que é agora a coordenadora da escola, há dois anos, ela tem uma grande proximidade com as pessoas dessa área, área artística. E conheci-a e criei alguma relação com as pessoas que trabalham no projeto da voz que já foram.. e ela há uns anos atrás participou em projetos ligados a esta entidade. E eu gostei muito daquilo que vi. E então.. e eu

disse-lhe, então quando houver oportunidade eu gostava também de entrar no projeto, num projeto destes. Que na altura não era o mesmo. E então, eu passava-me essa possibilidade. E eu como.. ali os objetivos entendi que estavam de acordo com a turma que eu tinha.. Aquilo que eu procurei essencialmente neste projeto foi a inclusão dos meus alunos estrangeiros e de crianças com problemas de aprendizagem. Os estrangeiros para eles, por um lado, é desenvolverem o português, não é, e sentirem-se incluídos de forma a que pudessem participar nas atividades. Os alunos mais.. com problemas de aprendizagem.. também alguns porque raramente falavam, não é, não queriam, não participavam.. E como eu vi que havia a possibilidade de criar estes grupos de trabalho de forma a que.. a puxar por eles, levá-los a falar, foi nesse sentido. Para os incluir no grupo turma. O projeto em si, eu gostei imenso. Gostei imenso porque além.. por ter tido uma pessoa que de facto tinha uma relação muito boa com os alunos. Sabia conversar com eles, sabia lidar com eles.. porque não é qualquer pessoa que sabe lidar com vinte e quatro meninos numa sala de aula, numa sala muito heterogénea. Porque há meninos de vários grupos com quem fazia trabalhos diferenciados e eu queria que eles trabalhassem em grupo e fosse incluídos pelos outros. E chamados a trabalhar com eles. E eu acho que no fundo, não digo que tenha conseguido totalmente porque é difícil, mas foi um caminho que ficou aberto. E que, de facto, levou a que muitas das crianças falassem de coisas que eu não estava à espera. E que se calhar comigo num ambiente mesmo, embora eu faça atividades de reflexão e trabalho de conversa em grupo, se calhar não o tinha conseguido sem a ajuda da S. Que de facto, ela na, nas vezes.. em todos os momentos que esteve criou assim ali uma relação muito boa, com os meus alunos.

L: Então pode descrever o desenrolar do projeto durante esse ano letivo? Portanto, quais foram as frequências, as atividades?

A: Foram os direitos humanos, trabalhámos os direitos humanos. Foram várias as atividades que foram desenvolvidas, a nível de expressão plástica, a nível de.. houve.. leitura de histórias relacionadas com os direitos humanos, houve vídeos. E todas estas atividades levaram a que eles falassem sobre aquilo que viam e tentassem, embora muitas vezes o que eu notei nalguns momentos foi que eles tinham tanta necessidade de falar das coisas que acabavam por criar ali caminhos e falar de coisas que nem tinham nada a ver com o assunto mas que era importante que eles falassem. Que era o meu objetivo, era que eles falassem e conseguissem sentir-se à vontade uns com os outros. Mais, houve outras atividades que fizemos, também uma que foi participada com os pais também. Não foi muito. Não foi muito, tive muita pena. Que os pais trabalham e as horas em que nós temos horário letivo são difíceis para eles estarem presentes. Mas os que estiveram participaram. Inclusivamente até pais de meninos estrangeiros. O que foi muito bom – risos – Que outras coisas é que fizemos.. Fizemos.. dentro dessa linha, fizemos muita coisa, muitos registos, há muitas cartolinas com coisas escritas sobre, sobre o tema, que ainda estão expostos lá na sala. Pronto, foi nesse, nessa base. Foi.. Já vi.. que foi mesmo para os levar a falar sobre os assuntos. E falaram muito sobre as famílias e de coisas que aconteciam na realidade, na vida deles. De outra forma eu se calhar não tinha conseguido.

L: Considera que teve os meios necessários para desenvolver o trabalho no projeto?

A: Eu penso que sim. Sim.

L: Que tipo de..

A: Não foram precisos muitos meios. Era só a presença do professor e ela ia trazendo aquilo que era necessário. Computadores, trazia uns vídeos, trazia os livros que eram.. que ela entendia que queria desenvolver naquela aula. Pronto, sim.. acho que não..

L: E portanto..

A: Também não exigia muito.

L: Não exigia muito?

A: Não, não exigia muito.

L: E portanto era na sua sala de aula?

A: Era na minha sala de aula, sim.

L: E da parte do agrupamento teve o apoio necessário para desenvolver o projeto?

A: Apenas a autorização. O resto não foi necessário mais nada.. Tive a sorte de a S ser uma pessoa assídua, não faltava, tinha aquelas horas marcadas, pronto. E quando havia um momento ou outro que ela não pudesse ir acertava-me sempre noutra hora. Portanto foi sempre.. foi muito bom. Por isso é que eu tenho vontade de dar continuidade no ano que vem – risos - Se houver essa possibilidade, possivelmente continuarei.

L: E houve dificuldades, constrangimentos para desenvolver o projeto este ano?

A: Não. Não, não houve. Não. Correu.. eu acho que se calhar houve mais constrangimento foi na.. nas sessões em que nós.. de grupo.. nós os professores que não.. nem sempre podíamos estar todos naquelas datas, pronto. Mas isso foi com a organização, não foi com connosco. Agora em termos de trabalho pedagógico, dentro da.. correu tudo bem, não houve constrangimento, sim.

L: Portanto havia na sala duas pessoas adultas para gerir o grupo de crianças.

A: Sim, sim, sim.

L: As duas pessoas têm formação diferente e tinham papéis diferentes.

A: Exatamente.

L: Pode explicar melhor qual era o papel de cada uma das pessoas com as suas especificidades?

A: Naquele momento.. na hora da sessão era toda ela desenvolvida e apresentada pela S. Eu cooperava. Estava também no grupo, na mesma, cooperava com ela, ouvia, tentava manter a disciplina, não é. Connosco, a nossa presença é diferente – risos – E pronto, e participava com ela na.. sempre que foi necessário. Mas era ela que desenvolvia a atividade.

L: E acha que essas duas pessoas na sala de aula é uma mais valia?

A: Ah, muito. É uma mais valia sem dúvida.

L: Em que aspeto então? O que é que trás..

A: Em primeiro porque há coisas novas que vêm para a sala. Que não são transmitidas da minha parte e com uma pessoa que tem outro conhecimento e outra visão das coisas, não é e trás para a escola uma.. uma.. ideias diferentes. E que depois nós podemos dar continuidade no dia a dia com as crianças. O que é que eu posso dizer.. é a partilha. Acho que é o termo exato. A partilha de opiniões, de ideias, de novidades. É muito bom haver duas pessoas na sala. E, neste sentido, com formação diferente. Não é, com uma visão diferente de.. das coisas.

L: Falou de dar continuidade ao trabalho no dia a dia na sua sala. Pode dar exemplos de continuidade?

A: Olhe, por vezes, na área do estudo do meio surgiam muito estes.. surgiam estes temas. E então eu ia buscar, recolher e ver até onde eles tinham interiorizado as ideias que lhes tinham sido transmitidas naquele momento, se ainda se lembravam. E muitos deles falavam. Outras vezes, eram eles próprios que diziam "professora falámos disto com a S, lembra-se? Falamos disto e disto e disto". Portanto, havia aqui, e eu conseguia perceber e ver no dia a dia se eles tinham interiorizado aquelas ideias. Por outro lado, eram trabalhos de.. por vezes ligados mais à expressão plástica. A nível da postura do corpo, do.. enfim, mais relacionada com os temas que eram trabalhados a nível curricular, que eram necessário desenvolvê-los. E eu pegava muitas vezes em ideias que iam para depois dar continuidade. Nesse sentido.

L: Portanto, falou do seu papel em manter a disciplina durante as sessões e cooperar. Mas a sua formação como professora de primeiro ciclo ajuda nessa disciplina e mais?

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

A: Na disciplina e pelo facto de ser a presença do professor que eles têm respeito e que sabem que há.. há que cumprir regras, não é, porque nós sabemos que quando entra uma pessoa na sala eles tentam, por vezes, fazer aquilo que nós não estamos à espera. E então era num sentido de colaborar com a S de forma a que ela pudesse levar a cabo aquilo que tinha planeado. E como disse, por vezes era.. não.. não se conseguia levar por aquela linha que estava planeada e acabámos por abrir. Mas isso é normal. Eu no dia a dia tenho o meu plano de aula e muitas vezes tenho de modificar. Chego lá e digo assim, deparo-me com situações que não.. olhe, hoje não vai ser possível fazer isto, temos de dar continuidades. Já me vieram com esta questão ou com esta.. Vamos fazer outro tipo de trabalho. Pronto, claro que duas pessoas na sala, como disse há bocado, é uma mais valia sem dúvida.

L: E então a pessoa que estava na sua sala tinha uma formação específica, o que é que considera que ela trouxe que uma professora de primeiro ciclo não trazia?

A: Outras ideias. Outras ideias novas. Ela é uma pessoa muito criativa. E, como eu lhe disse, são trinta e dois anos de serviço já com muitos.. muitas mudanças e.. e eu costumo dizer aos meus colegas: uma escola precisa de gente nova, de ideias novas. Porque nós já estamos ali.. é.. não digo que estejamos formatados porque estão sempre abertos a novas coisas, não é, e temos de nos ir actualizando e cada vez mais nos obrigam a isso. E quando vêm pessoas novas têm sempre ideias diferentes. E que nos ajudam também.. Para além de nos mudar a nós, ajudam-nos também a lidar com as crianças de outra forma.

L: Agora vamos tentar definir alguns conceitos. O que é que entende por educação?

A: Ai isso é tão vago. Olhe, a educação.. eu acho que a educação é tudo.. é tudo. E tem que ter um ponto de partida. Se falarmos em educação começa em casa, não é? Quando nós temos.. e como eu lhe disse.. com estes anos de serviço eu já apanhei crianças muito diferentes umas das outras e cada grupo que apanho levo os meninos do primeiro ao quarto ano. Cada grupo que apanho é diferente. E diferente em quê? Em maturidade, em respeito pelos outros, em regras e em educação, que deveria vir da parte da família, não é? Não aceitam muito bem o não, atualmente. E nos primeiros anos que eu trabalhei os miúdos eram mais humildes, já não tinham tanta abertura à comunicação social e a todos estes meios que eles têm. E parece que tudo aquilo que nós lhos ensinávamos lhes entrava como.. para eles aquilo era tudo uma novidade e sentíamos a felicidade na cara das crianças. Logo assim.. Neste momento nós temos de arranjar todos os argumentos e mais alguns para conseguir competir com o que há cá fora. Não é? E temos de estar em constante atualização e arranjar, lá está, as tais ideias novas para eles se sentirem motivados dentro da sala de aula. Por outro lado, o facto de virem de casa, de famílias muito desestruturadas acaba também por.. acabam por chegar à escola e sentir em nós ali um apoio. Alguém em quem podem confiar, alguém em que lhes dá carinho e atenção. Que acaba por lhes dar mais atenção durante o dia do que os pais que é só em momentos no final do dia. Olhe, fica com o tablet, computador, comes, cama, não é? Portanto, eu acho que tudo isto faz parte da educação. Assim no meu ponto de vista e em linhas gerais.

L: Então e quais são as finalidades da educação?

A: Quando fala em educação fala em educação pedagógica? Tudo?

L: Falo em educação.

A: O final da educação é orientar as crianças, que no futuro são adultos, orientá-los para serem melhores e terem capacidade para lidar com a vida que o mundo lhes proporciona, não é? Será isso? – risos -

L: E então, nessa educação que é tudo, qual é o papel específico da escola?

A: Eu acho que a escola é fundamental. E nos dias que correm mais ainda, é fundamental para eles terem um.. para já para se encontrarem com outros. Conviverem com outros. Saberem respeitar os outros porque não há nenhum que seja igual numa sala de aula; numa escola, mais

ainda. E saber, lá está, orientar-se e criar conhecimento para o futuro. Não é, porque dentro de casa não há.. embora possa haver o conhecimento que os pais lhes transmitem ou que a família lhes transmite, mas não é o conhecimento que devem ter a nível.. como é que eu hei de dizer.. a nível cognitivo não é? Pronto, é isso – risos –

L: Então e como é que pode definir cultura?

A: A cultura é mais abrangente. Não é? Porque, no fundo, nós enquanto escola procuramos também que eles se tornem crianças cultas. Através do quê? Através.. lá.. por isso é que nós fazemos.. criámos estes projetos, aceitamos estes projetos, fazemos visitas de estudo. Dar-lhes um conhecimento mais vasto da realidade, não é. Que só na escola em si não o podemos fazer. Mesmo tendo os audiovisuais e todas essas coisas que lhes podem dar mas é diferente do conhecimento que eles têm próximo, da realidade.

L: E como é que pode definir arte?

A: Eu acho que a arte está, está em nós. Não é? Há pessoas e crianças que.. crianças que muitas vezes manifestam logo.. nota-se logo que eles têm aquela.. que já é inato.. que vem eles já. Há crianças que têm logo muito jeito para determinadas coisas e há outras que têm para outras. E há outras que não têm para nenhuma, em termos de arte, não é? – risos – Mas eu acho que isso também se vai criando. E também se vai desenvolvendo. Uma pessoa que não o tem acaba por o conseguir adquirir se tiver empenho nisso, não é? Se for empenhado. E isso vê-se.. Há crianças que têm.. gostam muito de desenhar, há crianças que gostam muito de fazer teatro, há crianças que gostam de dançar. Enfim, temos uma variedade.. e eu estou agora a lembrar-me da minha turma, que eu tenho ali crianças que têm muitas maneiras diferentes de encarar a arte e de ver a arte, não é? Tenho uma criança que a nível do desenho ela é espetacular. Mas se eu disser para pintar ela já não gosta de pintar. Mas gosta imenso de desenhar e tem muito jeito. Muito jeito. Outros para representar. Portanto, são mais.. Estou a falar assim muito.. de uma forma muito simples – risos – Que é aquilo que eu sinto e que vejo no meu dia a dia.

L: E em que medida é importante a escola desenvolver projetos culturais e artísticos?

A: Claro que isto vem tudo de encontro àquilo que eu disse.. todos os projetos, sejam eles culturais, sejam eles artísticos, são sempre também uma mais valia para as crianças. Para já em termos de trabalho na sala de aula, que eles começam logo a saber lidar, trabalhar em grupo e cada um expõe as suas ideias. E agora sinto outra vez que eu estou a ficar..

L: A importâncias dos projetos artísticos e culturais na escola..

A: E depois claro, tanto na escola.. eu comecei-me.. quando eu comecei não se falava destas questões dos projetos. Isso foi.. foi-se criando. Agora, atualmente é o que está mais em voga, não é? – risos – E os programas também apontam para isso. E agora para essa questão da flexibilidade, não é, mais ainda. Mas, eu acho que acaba por lhes criar aqui tudo isso. Olhe, dá-lhes mais cultura porque eles ao nível da investigação começam a aprender outras coisas. Há na arte também.. conseguem expor eles as coisas que eles gostam e conseguem fazer e que vão desenvolvendo. E depois, na parte da aquisição de conhecimentos globais. Não é? E ensina-os a ser autónomos. Que é muito importante também.

L: Então no caso concreto da sua turma, dos seus alunos este ano, quais são as aprendizagens que considera que fizeram durante o desenvolvimento desde projeto?

A: Olhe eu a nível das relações humanas, dos direitos humanos.. nós ouvíamos coisas que nos pareciam um bocado estranhas, da forma como lhes são transmitidas as coisas em casa. Nomeadamente, olhe, houve uma altura em que fizemos uma que era a igualdade de género; e via-se ali a postura de alguns miúdos, mais os rapazes, que seguiam aquilo que os pais lhes diziam. Havia ali uma diferença tão grande, tão grande, tão grande.. que de facto ficámos assim.. houve alturas que eu e a S olhávamos assim uma para a outra "como é que é possível?", eles serem tão pequeninos e terem estas ideias incutidas. "E é a minha mãe que faz", "ah mas isso é

um trabalho para as mulheres!". Aí.. o que neste momento, com estes pais, tão jovens, já devia estar ultrapassado, não. Ainda há muito isso – risos –

L: E portanto acha que essas representações que os meninos tinham mudaram com o projeto?

A: Foram mudando sim. Bom, não digo totalmente mas pouco a pouco vão mudando e vão vendo que as coisas não são bem assim.

L: Outras aprendizagens?

A: Outras.. olhe, a nível de socialização. Isto eram momentos interessantes em que a turma se sentava no chão, em grupo. A nível de colaboração até de uns com os outros, da.. da conversa de uns com os outros. A forma como eles conseguiram também aprender a ouvir os outros, que é muito difícil. Nesta fase eles eram muito pequeninos, eram segundo ano, eram muito pequeninos e era muito difícil. Mesmo a S dizia que é difícil, comparando com meninos do quarto ano que já estavam.. têm outra postura, eles eram muito, muito imaturos, muito infantis. E..foi pouco a pouco que se conseguiu ver ali assim a.. as diferenças. Havia crianças, é claro que a turma tem.. como eu lhe disse é muito heterogénea, tinha grupos muito bons, um grupo muito bom, tinham um grupo médio, tinha um grupo.. E depois havia assim grupos muito fracos. Porquê? Porque tem muito estrangeiros, tem crianças com necessidades educativas, tem crianças com muitos problemas emocionais. Portanto, é uma turma com quem tenho que trabalhar de uma forma muito diversificada.

L: Aprendizagens, já está tudo enunciado? Sim?

A: Penso que sim, penso que sim.

L: E portanto está a descrever um pouco a turma que tinha. Considera que a turma era um grupo adequado para desenvolver este projeto?

A: Sim. Sim, eu acho que sim.

L: Falou da idade. Não era muito.. jovens de mais?

A: Ah.. sim. Não, não é que.. eles eram.. eram.. eu estou, eu estou a estabelecer comparação entre uma turma de quarto ano que já tem uma postura diferente, já tem um conhecimento, uma visão diferente perante as coisas; do que uma criança.. do que crianças de sete anos, e oito. Porque, tal como lhe disse há bocado, eles tinham muita necessidade de falar de tudo. E muitas vezes estava a aula a orientar naquele sentido e acabávamos por falar de outras coisas mas que também era importante que.. a minha.. tal como eu disse no início, o meu objetivo principal era pô-los a falar, pô-los a participar uns com os outros, saberem dialogar uns com os outros e incluir os mais fracos. E neste caso eram os estrangeiros. E houve ali estrangeiros que acabaram por participar. Dentro.. porque eram muito inibidos.. eles inibem-se muito porque não conseguem falar corretamente, mas eu esta turma sempre os preparei para isso. E é uma das coisas que eu tenho boas é que eles aceitam muito bem os outros. E sabem porque é que eles não sabem falar. E quando algum diz alguma coisa em português que eles conseguem.. eles ficam felizes! "professora ele falou, ele falou português, ele falou português!" e pouco a pouco.. e é o que eu lhes digo "vocês estão.. vão os ensinando, vão os ajudando". E eles começaram a criar uma.. a sentir-se menos inibidos e a conseguir dizer alguma coisa. Que foi também muito bom.

L: Portanto, apesar da idade, o grupo estava preparado, estava adequado para este projeto..

A: Sim, sim. Foi participando sempre. E pronto, eu gostei muito. Eu gostei muito e acho a turma também gostou – risos -

L: E porquê é que gostou?

A: Nós notamos nestas crianças é que eles têm muito pouco conhecimento ou seja, têm muito pouca cultura geral, porque os pais também não os proporcionam. Tudo aquilo que eles aprendem, eles saem.. Isto é um exemplo. Eu faço uma atividade à segunda- feira que é "a hora

das novidades", de manhã, logo. O que é que fizeram no fim de semana, com quem estiveram.. e eles.. há um ou outro que diz "eu fui visitar isto ou visitar aquilo, eu fui brincar pelo jardim" ou outros é; ou ficam em casa, ou vão às compras com a mãe, vão para os supermercados , ou vão para os centros comerciais.. Portanto, os pais é que lhes incutem estas coisas e eles depois não têm outra.. outra visão do mundo cá fora, não é? Acabam por não conhecer. E este tipo de momentos e de projetos leva a que eles falem de coisas que depois eles próprios dizem aos pais "olhem gostava de ir ver isto" "gostava de ir ver aqui". Está a ver. Levam para fora da escola, no fundo, por aquilo que ouvem ali.

L: Diz que gostou de participar..

A: Gostei, sim..

L: E por que razão, o que é que..

A: Por todas estas razões que eu estou a apontar. Porque eu gosto, eu gosto muito de trazer à sala outras pessoas, outras vivências. Tal como trago os pais.. faz tão bem. Tenho um projeto com os pais, que os pais vêm aí.. eles.. naquele dia vão contar uma história ou falar da sua experiência.. nalguma, alguma.. profissões, coisas assim. Também gosto de levar pessoas que não têm qualquer relação com eles. E que depois acabam por criar ali uma relação tão próxima, como foi com o que aconteceu com a S. Como aconteceu com o.. eu também tinha outra.. outro projeto que era de competências sociais, desenvolvimento de competências sociais, que estava relacionado com a junta de freguesia. Ia um psicólogo à sala.. nesse dia era uma alegria também. E eu via a forma como eles lidavam com as pessoas que.. e eu nestes momentos, tal como acontecia com a S também, neste momento também eu era.. cooperava com o psicólogo. Ele trazia a ideia, desenvolvia e depois eu cooperava e ajudava na dinâmica da aula quando fosse necessário.

L: Alguns pontos negativos no projeto?

A: Olhe.. eu não posso apontar pontos negativos neste projeto – risos – Não posso. Aliás, esta reflexão já a fizemos também na aula.. no momento de partilha ali.. e eu não.. não lhe posso dizer que tenha tido. Porque eu acho que foi bom em todos os aspetos. Acho que foi bom.

L: Então e se tivesse que.. já disse que gostava de continuar, não é?

A: Sim, sim.

L: Para introduzir algumas alterações? Para continuar e para se adequar melhor?

A: Aqui o que eu pedi é que em vez de ser de quinze em quinze dias ser uma vez por semana. Num horário estipulado. Continuar neste tipo de sessões de conversa, com estes temas que são abrangentes, não é? E.. porque isto foi.. levou a que eles se sentissem.. pelo menos que eu tenha notado, é que eles tenham adquirido algum conhecimento dos temas trabalhados e os pudessem partilhar com os outros também. Também sugeri, na altura.. em vez de ser, por exemplo, só a minha turma, neste caso a minha turma eles poderem partilhar com o resto da escola, momentos. Tal como fazemos a sessão para os pais, fazer reflexões para o resto das crianças na escola. Porque sendo nós ali, um ambiente familiar.. são quatro turmas.. era também para que os outras turmas tivessem conhecimento e pudessem até participar numa sessão ou outra. E em que os nossos pudessem partilhar com eles.. nossos?? – risos – pudessem participar, partilhar com eles o que estavam a fazer e a desenvolver. É só, nesse sentido.

L: Mais alterações?

A: Penso que não, penso que não. É continuar dentro desta base porque eles depois no terceiro ano também podem dar continuidade e relembrar estes conceitos e ver se.. para.. para que eles também tenham.. continuem a ter uma perceção de.. e incutir cada vez vais estas ideias que lhes são transmitidas nestes momentos. Não é? Tudo o que é importante.

L: Mais alguma coisa que queira acrescentar importante que eu não perguntei? Que não me lembrei de perguntar?

A: Acho que não. Que está.. perguntou mais ou menos tudo.

L: Mais ou menos..

A: EU também estou muito cansada – risos – Acabo por às vezes, também parece que divago. Não é? Mas penso que não, que não tenho assim mais nada.

L: Muito obrigada.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista B**

L: Portanto, B, para começar gostava que falasses de ti mais da tua formação profissional e da tua experiência profissional.

A: Ok. Em dança, claro.

L: Não. O que é que fizeste de formação.

A: É que eu acho que até é importante falar um bocadinho de tudo. Olha eu era campeã nacional de ginástico bruços do Benfica, com sete anos. E depois inventei uma otite. Acho eu que inventei uma otite, que estava farta de estar dentro de água e de treinos enormes e de futebol e atletismo e não sei quê. E os meus pais… eu tinha grande atividade física. Os meus pais pensaram "se ela vai sair daqui tem de ir fazer alguma coisa, porque se parar é a morte do artista". E ainda não tinha ido, não era artista. Também acho que não sou artista. –risos- E então havia uma amiga minha que estava no ballet e eu fui fazer umas aulas de ballet, pronto. Como tinha condições físicas a professora disse: "olha tu tens de ir fazer audições ao conservatório". Fui fazer, entrei. Obviamente detestei aquilo ao início porque vinha da natação e era tudo tum tum tum. Foi um desatino total ao início mas depois comecei a gostar. Nós funcionávamos quase como uma família. Todos estudávamos no Passos Manuel e íamos todos para o conservatório. Depois acabei o conservatório, no 8º ano e disse "não quero dançar mais, estou farta disto também". Então fui tirar psicologia clínica. Fui para o ISPA, tirei psicologia clínica e quando cheguei ao 3º ano deu-me vontade de voltar novamente à dança. Só que quando voltei para a dança já não era tanto o trabalho da técnica, do ballet clássico, contemporâneo. Comecei a trabalhar, comecei por fazer produção no cornucópia e comecei a trabalhar, portanto, com vários coreógrafos de forma independente. Trabalhei com a Mónica Lapa, João Pedro Buccieri, fiz teatro com o Luís Castro, fiz vários projetos na Expo98 também com uma companhia francesa. Trabalhei com uma israelita no Tivoli e no meio disto tudo mantive sempre uma proximidade porque sempre gostei do trabalho com crianças, na área da dança, das expressões e resolvi fazer um mestrado há cerca de 4 anos no ISPA sobre o impacto do trabalho em dança em termos de desenvolvimento. Pronto. De maneira que, é uma área que eu adoro, que eu gosto muito, que acredito e que tenho vindo a desenvolver agora mais consistentemente.

L: E agora portanto trabalha aqui. Pode apresentar o seu empregador, o teu empregador?

A: Agora trabalho aqui no centro de formação artística, foi um projeto. Estou aqui, caí de para-quedas este ano e trabalho com outras estruturas também mas, lá está, é uma vertente de trabalho em dança diferente. Portanto, é uma estrutura que é um trabalho muito mais técnico, faz parte do conceito dessa escola, e que compreendo que tenha de ser feito dessa maneira; e nesta escola consigo trabalhar com as crianças de outra forma. Portanto é um entendimento diferente, há objetivos diferentes em termos daquilo que se quer da dança e em termos dos resultados que se pretendem. Pronto.

L: Mas dizes que caíste aqui de para-quedas, qual foi o para-quedas? Já agora.

A: Não. Estou a dizer que estou aqui, quer dizer, para mim também é um desafio. Que é uma forma de trabalhar diferente da que normalmente estou habituada. Tem objetivos muito definidos daquilo que se pretende. Tenho de montar uma coreografia com x tempo, não é, com um movimento técnico e portanto aqui trabalha-se; há uma forma diferente de trabalhar a dança.

L: Mas como é que chegaste aqui no projeto?

A: A Sílvia já me conhecia. Nunca trabalhei com ela diretamente em dança mas foi um bocadinho por boca-a-boca. Uma colega nossa que também está envolvida aqui no centro de formação artística, que falou com a Sílvia, que disse que eu tinha alguma experiência em trabalho com crianças, do modo como trabalhava e portanto a Sílvia depois contactou-me; já

USC DE COMPOSTELA

no ano passado tinha tentado contactar-me mas não tinha horário disponível para a atividade. E este ano tive.

L: Mas portanto como é que podia definir o projeto aqui? Que é diferente do outro, está bem, mas caracterizá-lo. Aqui.

A: Como é que eu hei de definir? Em termos do envolvimento com as crianças.. Para já existe uma temporalidade diferente, não é. Porque o que se pretende não é mostrar um objeto final, não é. Portanto, trabalhamos muito mais as questões de processo, daquilo que eu sinto, não é, das diferenças, das questões do processo, conseguir ouvir muito mais as crianças, não é. E aprender com elas também. Aprender a ouvi-las, aprender a transformar aquilo que elas nos transmitem, a desenvolver com sentido também. As expressões delas e no fundo ir mais ao encontro daquilo que elas são, não é. Do que propriamente, portanto ser uma comunicação circular em vez de ser unilateral e dizer "olha agora vamos fazer isto, agora vamos fazer aquilo, agora é isto, depois é aquilo" e portanto, há uma.. há um dar e um receber, não é. Uma transformação dos conteúdos. E muitas coisas como hoje não é, que os pais foram dançar que nem estavam combinadas mas que vão surgindo e aproveitar, não é, essas situações para construir, não é. Não deitar fora. Por exemplo, pensar o erro não como uma coisa má mas como uma coisa boa, não é. Porque o erro é que permite que a gente evolua. E até pegar nessas coisas e "pá, bora, pronto". Como hoje, estava a fazer um trabalho com qualidades, tinha várias qualidades, meloso, triste, não sei quê e de repente tenho uma página em branco. Ok, página em branco, como é que fazemos isto com o corpo? Portanto, deixar essa espontaneidade que eles têm, não é. Essa espontaneidade sair e que eles a utilizem.

L: Houve um projeto, uma candidatura escritas e apresentadas. Participaste na construção do documento?

A: Não.

L: E foi-te comunicado depois o resultado ou foi.. como é que?

A: Foi-me comunicado o resultado da candidatura, sim. Mas não participei no processo.

L: E portanto esses objetivos que tu estavas agora a apresentar foram também definidos e são linhas de trabalho do projeto. Como é que passaram para ti? Esse ouvir a criança, tudo o que me disseste agora que caracteriza o projeto. Como é que foram passados para ti?

A: Isso tem a ver com uma coisa que eu tenho, também, em mim, não é. E portanto aí há uma aproximação com aquilo que se pretende. Portanto, eu tenho isso em mim embora em determinados contextos não utilizo tanto. Mas acredito que é por aí, quer dizer, que acho que as coisas têm de ser construídas, se não não faz sentido. Toda a forma também que, quer dizer, houve aqui um encontro, não é; com o grupo com a direção de forma a percebermos também… Não tenho que fazer aquilo que a Sílvia diz mas não é, perceber o que é que se pretende.

L: Agora o projeto desenvolve-se numa escola. Tens conhecimento do projeto educativo da escola? Se sabes como o projeto está integrado no projeto educativo?

A: Não. Não faço ideia.

L: Não fazes ideia. Pronto, ok.

A: Estou feita.

L: Estás feita?

A: Eu acho que isso não foi abordado. Como é que está integrado.. Então eu.. não sei.

L: Pronto.

A: Se é .. Porque de facto não são todas as turmas que estão a ter, não é? Não é a escola inteira que está a ter acesso a estas aulas, ou que tem a possibilidade de fazer. A forma como foi feita a triagem não faço ideia. Mas eu por acaso também me questionei e lembro-me na altura que a Sílvia falou comigo, também me questionei porquê que isto acontecia só aqui nesta zona da Graça. Pronto, porquê que não eram abarcadas outros agrupamentos. Mas a Sílvia

explicou-me que tem de ser começar, também percebo não é. Por uma coisa mais pequena e depois ver ..

L: E portanto têm apoio para desenvolver o projeto?

A: Ah pois, acho que sim.

L: Achas que sim.

A: Ministério da cultura não é? EGEAC. Acho que sim que há apoios para desenvolver.

L: Ok. Agora, trabalham aqui com professores e as crianças. Qual é o papel de cada uma das intervenientes? Artista e a professora? Como é que defines o teu papel e a relação com o papel da professora?

A: Como é que eu defino? Pronto. Por acaso tive sorte, tenho uma pessoa, uma professora .. há professores mais, que se retraem mais não é. Que tem interesse naquilo que é feito e que participa e que consegue colaborar não é… Não está nunca numa atitude de "ai não quero fazer", "que chatice", pronto. Agora se calhar.. E trabalhamos em cooperação, pronto. Obviamente que se calhar dirijo mais não é, dirijo mais as aulas. Claro né, com o teatro e a dança mas tenho um apoio dela, não é, se calhar mais em termos de gerir os grupos, ou de, em termos de comportamento, pronto.

Já surgiu, também já lhe propus tipo dela trazer temas que estejam a trabalhar. Porque isso interessa, não é.

L: E já aconteceu?

A: E é e… Não. Pouco ainda. Pouco ainda. Sim, houve uma altura que conseguimos trabalhar o que eles estavam, estavam .. a estudar os peixes e e pronto estivemos aqui a ver como é que era o movimento dos peixes, em termos do corpo. Pronto, mas muito.. Isso é um ponto que eu gostava de trazer mais para dentro da sala. Portanto, os temas que são trabalhados, os currículos escolares, não é, poder trazê-los. Mas também é assim, foi o primeiro, este é o primeiro ano. O tempo é escasso, são aulas de 45 minutos, 1 vez por semana e se calhar interessa-me mais se calhar nesta fase trabalhar questões mais ligadas por exemplo ao corpo, aos detalhes do corpo, às formas de expressão corporal, à relação do corpo com a dimensão temporal e com a dimensão espacial, não é. Se calhar ir mais por aí agora e depois.. Por exemplo, a partir de agora que tivemos esta apresentação ao público, se calhar agora neste período de 2 meses até à apresentação então pegar aí mais nos conteúdos. Depois de ter um corpo já, não é, que se move, que consegue perceber o que é que se está a pedir e consegue organizar-se no espaço e consegue perceber o que é que os vários ritmos e dinâmicas de movimento. Mas isso é um ponto sim, que é suposto trabalhar.

L: E o inverso acontece? A professora, não sei se sabes, a professora usar alguns exercícios que os alunos fizeram aqui numa sala de aula?

A: Sim, sim faz na sala, faz.

L: Sim?

A: Faz.

L: Sabes alguns exemplos? Do que aconteceu?

A: Sei que ela já me falou de coisas que usa, na sala. Mas não consigo te especificar. Qual exatamente. Ah, há coisas que eles fazem, pois mas que eu peço, mas que eu pedi. Por exemplo, peço para trazer objetos, não é e ela tem é um papel de relembrar. Frases com, frases para trabalharmos nas aulas, os conteúdos, textos que eles escrevem e trabalhamos aqui em termos da expressão, pronto. A coisa se calhar funciona mais da minha, daqui para lá do que de lá para cá. Mas sei que a professora já referiu que há algumas coisas que usa na sala de aula. Sim. Mas eu não consigo especificar, dizer agora bem o exercício ainda, especificamente, os exercícios específicos.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

L: E nas turmas repetidas como é que se complementa as formações dos dois profissionais envolvidos? Portanto há uma professora que tem uma formação de professora e uma artista que tem uma formação diversificada.

A: Como é que se complementam?

L: Qual é a riqueza portanto de ter uma professora a trabalhar junto com, contigo?

A: Pá, para já é, é assim eu não consigo pensar. Portanto agora tenho de voltar um bocadinho atrás, não é. Porque nós não podemos ver as coisas isoladamente, não é. As aulas de dança isoladamente. Portanto, existem pais, existem escolas, não é e não são, para mim não são dissociáveis. Nem aquilo que a escola transmite naturalmente à criança nem a forma como os pais educam, não é. Como estão presentes, não é. Não é, mas na prática é. Portanto estão completamente dissociados infelizmente. Portanto, só esta possibilidade das crianças virem com a professora, não é, deslocarem-se, virem a um teatro e ter acesso a uma aula diferente daquilo que têm, que lhes é dado, não é, todos os dias é já um enriquecimento não é. Eu acho que só por aí é, é enriquecedor. A escola vir, não é. Vir, deslocar-se e sair do espaço comum, habitual, a mesma coisa, terem a possibilidade de fazerem uma coisa.. E com a professora deles, não é.

L: Com ligação..

A: Com ligação à professora. Acho que é mesmo importante e as professoras poderem participar e fazer.

L: Já estavas a falar da educação e do papel de cada um, então, o definição do conceito. Como é que defines educação? O que é a educação?

A: Educação. O que é educação.. boa pergunta, o que é a educação. – risos- que horror!

L: Podes pensar!

A: O que é a educação? Opá eu acho nós que somos feitos de muitas coisas, não é. Vamos buscar informação aos nossos percursos de vida, que fazemos. Eu acho que são educativos, que são por si educativos. Eu não sei definir o que é a educação. Sei que isso me constrói. Ou que me construiu de determinada forma. Todas as experiências que eu tive, mesmo vinda da natação e depois passar da dança para a psicologia.. Acho que isto faz parte, não é, da minha construção. Depois depende da memória também daquilo que nós queremos reter desse processo. Como é que isso nos influenciou, não é. Naquilo que nós somos, naquilo que nós fazemos. Depende. Eu acho que a memória aqui é muito importante, neste processo de construção todo que nós temos. Portanto, eu sou resultado daquilo, desde que nasci, não é. E dos grupos de amigos que tenho e daquilo que eu faço, dos filmes que eu vejo, ou não vejo, de.. isso para mim é educação.

L: Portanto, os educadores são muitos..

A: Agora os educadores acho que são, são muitos e se calhar são mais guias, não sei. Obviamente, que a escola, não é..

L: Então falamos do papel da escola nesse grande mundo da educação..

A: Na escola.. porque eu tenho alguns problemas com isso, pronto. Tenho uma criança com cinco anos e ando um bocado à toa porque.. vai para a escola primária, ainda bem que não vai para o ano. Quer dizer que ainda tenho um ano para pensar o que é que eu vou fazer – risos – Porque não..

L: Quais são os receios?

A: Porque eu acho que não.. os currículos, aquilo que eles aprendem.. acho que está muito pouco virado para o sentido prático da vida. Acho que é muito encher chouriços, passam lá imensas horas.. tempo que podiam estar a fazer outras coisas mais práticas e.. E acho que pá e lamento acho que é um bocadinho, é, destrói, é destrutivo do ser humano. Pronto. Eu sei que há, depois há agrupamentos que são melhores do que outros, não é.. Esta escola funciona bem,

por exemplo.. Este agrupamento, algumas escolas deste agrupamento funciona bem. Há uns agrupamentos que pronto funcionam melhor que outros, há outros que nem vale a pena falar e ..

L: Então o que é que seria um agrupamento que funciona bem?

A: Olha para já, é assim.. Também não podemos separar isto da evolução social. Lá está, eu estou sempre a ligar tudo porque acho que isto está tudo ligado. Porque antigamente quem ficava com os filhos eram as mães, não é? Os pais iam trabalhar e as mães ficavam em casa. Felizmente, não é, que isso não acontece portanto, a escola também tem de responder a esse tipo de situações. Se não tem ninguém então os miúdos passam imenso tempo na escola. Pronto e é o que há. Mas se passam tanto tempo na escola que façam, pá, que contratem, por exemplo, bons profissionais para trabalhar com eles nos ATLs, que é uma coisa que eu sei que não acontece. Que eu sou chamada várias vezes para trabalhar nesses moldes e não quero. Pá não quero por várias razões. Primeiro, tenho grupos enormes de trabalho, grupos enormes. Não há condições nenhumas de trabalho e é muito mau remunerado. Pronto e é.. pronto se calhar não vou também porque tenho possibilidade de fazer outras coisas. Mas também, acho que preferia não fazer, dessa forma.

L: Mas então, um agrupamento .. Isto estás a elencar uma lista de defeitos dos que funcionam mal. Mas os que… uma escola que funcionaria de uma forma ideal, podes..

A: Uma escola ideal?

L: Sim uma escola ideal

A: Bem, não há escolas ideais, não é?

L: Hm, sim.

A: Mas que para mim é mesmo que os conteúdos fossem mais ligados à componente prática. Acho que isso é fundamental. Pá, para eles experienciarem as coisas, tentar experienciar ao máximo aquilo que se aprende na teoria. Experiências, experienciar. Por exemplo, experienciar com o corpo, não é? Sair. Epá, pelo menos.. nesta altura dos três/ cinco anos, acho que é super importante haver um investimento . É sempre importante haver um investimento prático. Experiência de sentidos, não é.. mas esta fase dos três/ cinco anos é… Acho que até devia ser mesmo reforçado e trabalhar com pessoas.. com pessoas que tenham formação para o fazer também e que saibam o que estão a fazer. Porque depois temos esse problema também, não é.. Temos essa questão também é quem é que está a trabalhar, não é. O que é que está a passar. Porque é que está a passar esses conteúdos aos miúdos, não é.

L: E agora como é que se definiria cultura? Mais uma palavra assim..

A: Epá, eu para definições.. Cultura.. Como é que se definiria cultura? Eu acho que é uma experiência estética. É uma experiência estética, eu, na minha.. Se calhar vou falar de mim não é, não posso falar dos outros. Eu acho que para mim enriquece-me imenso. Daquilo que eu faço.. ir ver uma exposição, ir ver.. ver um bom filme, ver uma boa peça.. Acho que é uma experiência estética que me enriquece, como pessoa e no trabalho que eu faço.

L: E a escola tem um papel numa formação cultural ou numa educação artística?

A: Epá, devia ter.

L: Devia ter?

A: Claro.

L: Que género de papel?

A: Pelos menos que as crianças tivessem contacto com o máximo de vertentes artísticas. Pintura, com dança, com teatro.

USC DE COMPOSTELA

L: E portanto, o desenvolvimento de um projeto como este, numa escola, é importante? E quais são as razões da importância deste projeto?

A: Epá é importante, é importante, claro que é importante – risos – Claro que é importante como… por acaso tive pena que hoje não tivesses vindo porque foi, pronto, foi mesmo elucidativo. Eu também não estava nada à espera que tivesse tanta gente. Não é. Porque, opá porque eu acredito que um trabalho feito desta forma, onde trabalhamos estas questões todas do corpo, da espacialidade, da temporalidade, das expressões, trabalhamos textos, pomos isto no corpo.. Acho.. não podemos separar o corpo da mente. E portanto, óbvio, pronto e.. por acaso trouxe a tese que eu fiz para te mostrar, e um documentário. Olha um documentário que eu fiz que já nem me lembrava. E portanto, acho que isto tem repercussões em termos do desenvolvimento, em termos de desenvolvimento da criança que vai ser um adulto. Acho que torna-os muito mais autónomos. Pode tornar ou não, não é. Mas experienciar.. agora, agora já me estou a perder.. porque às vezes tenho pais assim "acha que o meu filho pode ser bailarino?". Pá e eu fico, com três anos, "acha que é possível" pá, o que interessa é fazer. Gosta? É experienciar, não é se depois vai seguir ou se não vai seguir, não interessa. Já me perdi..

L: Era a importância do projeto mas podemos passar..

A: Ah pronto e então.. de certeza que isto, também, opá torna.. Falámos sobre isso, foi muito giro. Porque os miúdos disseram que gostam de vir aqui porque é libertador, porque aprendem a dançar de outra forma, porque concentra-os depois na escola. Não é? Portanto isto tem.. nós quando somos livres somos mais competentes, não é? E portanto acho que isto torna.. desenvolve as competências das crianças, é..

L: O que é que um..

A: Acho que até devia ser duas vezes por semana! Uma vez por semana é pouco. A sério.

L: Mas que competências ..

A: Torna-os muito mais independentes, mais autónomos, criativos, críticos.. inteligentes não porque eu não sei o que é a inteligência

L: hmm, tá bem. E para os alunos, haverá alguma desvantagem a participar num projeto destes?

A: Desvantagem?

L: Desvantagem.

A: Alguma desvantagem acho que não.

L: Vantagens já disseste muitas, há mais?

A: Mais vantagens?

L: Sim, acho que elencaste uma série.

A: Ahh, sim. Pá é, é importante. É importante para eles. Para o desenvolvimento intelectual também. Para abrir horizontes, criar olhos nas costas, não é? Como eu digo. Não é? Não ser assim só olhar em frente. Eu às vezes também, há um exercício que eu faço que acho que tem haver com a visão periférica, não é. Que é a capacidade que nós temos de olhar em frente e poder ver o que as outras pessoas estão a fazer sem olhar diretamente. Portanto isto é para a vida. Portanto eu acho que há aqui coisas que se trabalham que são para ser usadas não é? Até é fazeres marcha atrás e veres se vem o carro atrás não é.. poderes fazer isto com as costas - risos – não é. Não sei, eu acho que as coisas estão todas ligadas. Estão ligadas.

L: Mas portanto, desvantagens não?

A: Não, não encontro desvantagens.. Acho que alguma desvantagem .. não, epá, não.

L: E achas que há um público mas adequado para este tipo de projeto?

A: De certeza .

L: Qual é o público mais adequado?

A: Não sei qual é o público mas sei que há um público que está mais preparado para este tipo de projeto. Porque sei que há públicos que não estão de todo preparados para este tipo de projeto.

L: O que quer dizer preparado?

A: Nós temos vários públicos. Isto agora até é assim, nós em.. eu não sei como é que é.. nós em Portugal, eu acho que nós em Portugal temos uma coisa que é somos muito..hm.. não sei. Eu vou dizer isto de uma maneira a ver se isto não choque muito. Somos.. Vivemos muito por grupos. Grupos, grupinhos. É o grupinho dos clássicos, é o grupinho dos contemporâneos, os grupinhos da nova dança, os grupinhos pronto. E há uma certa.. uma tendência para fechar um bocado.. mas pronto. Porquê? Porque também há objetivos diferentes daquilo que se quer da dança, não é, e da forma como se quer trabalhar. Agora, eu sempre fui muito apologista do cruzamento e acho que teríamos.. pronto, se calhar sou um bocado idealista, não é? Pudesse haver mais comunicação entre estas várias formas de abordar a dança. Não é. Mas não existe, pronto. Acho que há uma falta de comunicação enorme.

L: E aqui neste projeto qual é a forma de ver a dança? Neste projeto aqui? Podes definir?

A: Pá a dança é um meio, pronto, não é um fim em si. Não é? Há uma procura muito maior que nós, não é, como indivíduos. Não há, tipo, imposição daquilo que começámos, não há uma imposição "olha agora vamos fazer isto, agora vamos fazer aquilo", não. Pá faz, de experienciar, de eles poderem trazer as coisas deles para o espaço de trabalho, não é. E de eu poder utilizar aquilo que eles trazem, ou não. De transformar isso noutra coisa, de lhes devolver, de eles voltarem, portanto, há este jogo que é muito mais.. não é linear, não é, é circular. É a comunicação, é o modo como se estabelece.. acho, é mais isto, passa por comunicação. Há um ir e um vir da informação, não é. Se calhar noutras.. e que eu faço um bocado mais isso, não é.. Noutras escolas onde trabalho obviamente que a coisa é mais direccionada da minha parte. Se bem que tento fazer de outra forma, por exemplo, brincar, improvisação; aqui também faço imenso trabalho de improvisação, acho que é importante. É uma técnica importantíssima. E lá faço, por exemplo, de outra forma. Em termos só do movimento, não é, de construção de sequências de movimento.. pronto. Ser eles a construírem, não é. De acordo, lá está, com os objetivos que se pretendem. E eu, por exemplo, eu fui.. portanto, tenho uma formação técnica, não é. Opá, e não tenho nada contra a técnica, eu adoro. E gosto de usá-la aqui também. Não é fazer ballet, não é. Mas sei que ela está cá, faz parte de mim, não é. É uma ferramenta de trabalho. E por exemplo, acho que.. isto do projeto está a começar, mas eles podiam ter aulas de ballet também , porque não? É estruturante, como um complemento, não é. É importante, é estruturante. Portanto acho que isto é ..

L: Deve ser tudo complementar? As técnicas, esse tipo de dança. Deveria ser complementar numa ..

A: Não, não devia ser, não devia ser. Não devia ser mas poder-se-iam cruzar não é, mais. Não ficar tão.. Ah, isto veio dos públicos, não é? Porque é assim, porque é verdade. Eu vou ver um espetáculo de nova dança portuguesa e vejo sempre as mesmas pessoas, não é. É verdade. Porquê? Porque há públicos que.. por acaso agora já começa, sim, já começa a abrir mais, não é. Mas há públicos que se aproximam mais de uma perspetiva do que da outra. Opá, pronto. Mas eu acho que também temos de ter a capacidade de fazer.. formar públicos. Isto é muito complexo não é? Porque eu não vou deixar de fazer aquilo que eu estou a fazer e que acredito para ter mais público, não é? Pronto, mas há.. mas também tem que se pensar um bocadinho.. eu acho que tem que se pensar um bocadinho também na.. pá, não sei. Isto agora faz lembrar a minha tese. Eu acho que me estou a desviar um bocadinho.

L: Não não.

A: Não?

L: Não.

A: Acho que os artistas são um bocado narcísicos.

L: Ah.. – risos -

A: Eu tenho uma amiga minha, eu posso dizer que ela não se importa. Ela trabalha com a Sasha Walz, na companhia, não sei se conheces. Em Berlim, companhia Sasha Walz. E ela assim "estou farta de me despir!" e eu assim "então não te dispas!". Tipo pá, e então agora teve um projeto e ela assim.. epá, para quê? É que se fosse uma coisa.. Mas porquê que eu tenho que ir ver um espetáculo onde está tudo nu. Para quê? É assim, pronto, se fosse uma coisa que acontecesse.. por exemplo, estou a dar um exemplo.. Se fosse uma coisa que acontecesse no processo e não sei quê, não. Parece que aquilo é, pronto, eu sou assim. Pá pronto, eu não tenho que gostar disso não é? Eu não tenho que gostar disso.

L: Agora voltando aqui ao projeto. E as crianças que estão envolvidas no projeto? São as crianças adequadas para o projeto? Há crianças adequadas e não adequadas?

A: Não há, não. Não há nada crianças não adequadas e adequadas .

L: Portanto o projeto funcionaria com qualquer ..

A: Exatamente, exatamente.

L: Qualquer que seja a idade..

A: Qualquer que seja a idade, nível económico, a família com que vive, completamente.

L: E os hábitos de fruição cultural anteriores?

A: hmm, sim. Isso, não sei, mas os miúdos têm capacidades de resposta diferentes, não é. E, de modo, a pobreza ou a riqueza do movimento. Conseguimos ver uma riqueza ou uma pobreza do movimento e da expressão, não é. Há miúdos que são mesmo, pronto.. E vê-se que é mesmo.. Mas não sei se é pobre porque é pobre, ou se é pobre porque nunca trabalhou dessa maneira, não é? E portanto, isto também era giro porque.. Vê-se uma evolução enorme neste grupo desde o início até agora. E portanto eu acho que é essa riqueza pode ser sempre trabalhada, transmitida e trabalhada e conquistada por eles.

L: Para todos?

A: Que os torna seres.. sim! Torna-os seres mais expressivos sim. Uns com.. Pronto isto não é como uma corrida mas pronto, uns chegam lá primeiro ou.. mas é sempre uma experiência que eu acho que é enriquecedora.

L: Quais são as dificuldades na implementação do projeto?

A: As dificuldades na implementação?

L: Sim, nas atividades, no projeto?

A: Que eu tenha? De quando estou a trabalhar que dificuldades é que eu sinto?

L: Sim.

A: Pá não sinto grandes.. Acho que dificuldades que surgem fazem parte, são crianças, são um grupo enorme, são vinte e quatro, não é. Não ouvir ou.. Pronto mais em termos de comportamento mas eu também não sou muito rígida, deixo que a coisa acalme e volto a repetir. Não vejo dificuldades.

L: Não? Nem com a..

A: Acho que eles respondem bem, gostam do que estão.. Sente-se que há gosto naquilo que estão a fazer. Às vezes há algumas resistências, mas isso é normal, não é? Mas não pá, nem isso, pronto. Há dias melhores que outros não é, mas isso é transversal, para toda a gente.

L: E dificuldades..

A: Pá, há dias que isto correu mesmo mal. Porque eu também se não estou bem, eu .. Houve um dia que isto correu mal mesmo, mas também não estava bem. Pronto, não estava e depois a música não funcionava, depois não sei quê, depois houve.. e que foi uma chatice mas pronto, pronto, faz parte. O correu mal também faz parte.

L: E condições materiais para trabalhar?

A: Não, está ótimo!

L: Está ótimo?

A: Tá, não é preciso muita coisa. Somos nós. Nós é que somos precisos. Desde que haja um chão onde pormos os pés.. Há uns buraquitos e tal mas pronto – risos – o resto é feito por nós.

L: Agora se puderes alterar alguma coisa no projeto, já disseste, era mais uma vez por dia?

A: Era mais uma vez por semana.

L: Sim, por semana sim.

A: E aulas de uma hora.

L: Portanto, mais tempo.

A: Mais tempo. Duas vezes por semana, sim, aulas de uma hora, acho que é bom.

L: E além disso? Outras alterações a propor no projeto?

A: Eu, por exemplo.. Esta ideia das aulas abertas fui eu que sugeri, à Sílvia. É verdade. Porque acho que é importante.. Por exemplo, vai haver um resultado final daqui a dois meses e eu nem sei o que é que vou fazer. Pronto, mas de certeza que vou pegar também no trabalho que tenha feito aqui, não é. E.. esta questão das aulas abertas é importante porque é o processo. É um processo. E é importante os pais verem o que é que os filhos estão a fazer, é importante este encontro. E os pais perceberem neste, se calhar.. o resultado final é um resultado final, não é pronto. Não sei se isto para mim, entre aspas, vai ser um resultado final. Não vai ser um espetáculo de certeza não é. Nem eu consigo montar nada com 45 minutos semanais. Portanto, acho importante este encontro e hoje por acaso pensei.. é que isto foi assim muito de repente os pais já estavam ali. Já estávamos todos ali no final, pronto. E senti mesmo que eles, pronto, pá que eram pessoas que estavam interessadas e que tipo.. que têm interesse e que acham importante o impacto que tem este trabalho nas vidas das crianças, não é. E então estava a dizer, epá se calhar era giro fazermos uma aula.. começarmos também pontualmente fazer aulas de pais e filhos. Não é? De forma q que eles não estejam só aqui a assistir mas que se envolvam. É muito diferente só ver e fazer, não é? Não tem nada a ver. E então, pronto, são ideias, são coisas que vão surgindo. Se calhar agora não vou ter ideias megalómanas, não é. Também ideias dentro daquilo que é.. das possibilidades do projeto, não é. De se poder expandir. Acho que isto era uma ideia interessante também.

L: Mas portanto, as sugestões que podes fazer são acolhidas favoravelmente pelo..

A: Sim, sim, são faladas e..

L: Portanto, não há dificuldades em introduzir algumas alterações?

A: Não, não. Também, não são alterações não é?

L: Sim..

A: Não é, "olha preciso aqui de uma bola de espelhos", "quero ali um projetor para fazer um filme". Pá, até porque é.. pois se calhar até me apetecia projetar ali uma apresentação mas pá, não. Pronto. Se calhar agora vamo-nos focar em nós, não é, nos nossos.. no corpo, neste triângulo psicossomático que é importante. Do corpo, do espaço e do tempo. Não é? Focar-me mais nisso. Depois se calhar para o ano já peço uma telazita..

L: - risos –

A: Acho que agora somos nós, não é.

L: Falámos das mais-valias para as crianças, para o processo educativo, e para ti? O projeto traz-te alguma coisa a ti?

A: Ah, claro. Então, claro que sim.

L: Podes..

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A: Boa disposição. E depois acho que é.. estava a falar isso com a mãe. Eu acho que.. e é engraçado porque eu acho que isto não é.. uma das razões.. que não há tanto sucesso entre aspas, não é, é que eu acho que nós temos mesmo de gostar daquilo que fazemos. E eu gosto imenso de trabalhar com eles porque aprendo imenso com eles. E desaprendo imenso, desaprendo muito também.

L: Que quer isto dizer? Desaprender?

A: Desaprender é.. coisas que eu acho que são assim mas não são, não é. Eles vêm balançar também os meus pensamentos e as minhas convicções. E sinto-me criança. Mas pronto, sinto-me criança com eles na vida. Depois, também, como isto se repercuta naquilo que eu sou, não é, no dia-a-dia. E gosto, gosto mesmo muito. Depois gosto muito daquilo que faço, pronto. E o que eu sinto também é que há muitos professores e que são professores.. e que não gostam.. É verdade, que fazem aquilo porque é.. pá, porque não têm outra coisa para fazer, não é. Porque é, é a fuga. Para muitos, não digo que sejam todos. Mas muitas pessoas que estão a exercer a profissão é porque, não é, não conseguiram outras coisas. Tem que se gostar. Para mim traz bastantes benefícios, pronto, sei que às vezes também é.. que não é fácil, não é.

L: Não é fácil?

A: Gerir grupos muitos grandes ou, ter uma pessoa que me auxilia é muito bom porque eu tenho turmas assim pá, noutros locais, e já com treze/ catorze anos, acho que é uma altura muito... e que pá, de facto aí o comportamento.. lá está. Isto muda, não é? É muito complicado, não é.. Já me perdi outra vez.

L: Era o que tu ganhas com o projeto. E portanto..

A: É, é enriquecedor. É tudo.. é bom.

L: É bom.

A: É.

L: Aspetos negativos do projeto? Não há. Ou há? No projeto? Alguns aspetos negativos?

A: Sim. Por acaso.. tenho pena de hoje não poder vir à reunião. Talvez alguma.. em termos de comunicação. Em termos de comunicação com as produções, e respostas e mails.. pronto, talvez alguma..

L: Não é muito fluída? A comunicação que não passa? É isto?

A: Epá passa.. pá é que é difícil também para eles, que isto é muita gente envolvida, não é? Para se marcar um encontro e a Sílvia hoje, tem razão de estar assim.. É complicado. Mas acho que tem mais a ver com isso, com a quantidade de pessoas que estão envolvidas. O que é difícil, estarmos sempre presentes, por exemplo nestes encontros, não é? Sim, mas sim. Alguma dificuldade de comunicação, sim.

L: Mas a dificuldade de comunicação, qualquer que seja a categoria dos envolvidos ou é mais entre, por exemplo comig..

A: Não, é mais com a produção.

L: Com a produção?

A: Sim.

L: Por exemplo, comunicas com os outros..

A: Pouco. Com os outros professores, não é?

L: Sim.

A: Pronto, agora vão, pronto é.. Hoje vim assistir à aula do Mário, é uma coisa que eu queria, quero. Pelo menos ir ver uma aula de todos. Justamente por isso.. eu ontem estava a pensar assim: "pá não tenho o telefone de ninguém!". Estamos no segundo período.. Mas é assim, mas hoje vai haver um encontro com os… deveria haver.. não é? Com os professores todos! Que íamos falar do modo.. o que estamos a fazer, acho eu, e partilhar ideias, não é? Portanto, estes encontros são promovidos. Agora, eu gostaria de falar muito mais do que aquilo

que posso com eles, não é. Mas acho que pelo menos ir ver uma aula e já tenho os horários e estarmos um bocadinho com eles, no final.. para mim, se eu conseguir fazer isto.. Agora durante o próximo mês acho que é mesmo importante porque nós.. de toda a forma nós estamos mais ou menos no mesmo contexto mas partimos de temas diferentes. Temos modos diferentes de trabalhar e estamos sempre a aprender com os outros, acho eu.

L: Mas achas que o projeto, apesar de ser constituído de pessoas muito diferentes entre si, tem uma certa unidade?

A: Tem.

L: Tem coerência? Tem tem?

A: Tem. Acho que sim.

L: Achas que sim. O que é que faz a coerência do projeto? Se calhar vamos assim mais encontrar a definição do projeto.

A: Pá, o que faz a coerência deste projeto eu acho que é mesmo envolver a comunidade da escola, com as artes, com o trabalho que está a ser desenvolvido. E que eles também, se calhar, consigam aprender alguma coisa com aquilo que se está a fazer e que possam fazer voluntariamente isso com os alunos na sala de aula. Acho que é a grande riqueza deste tipo de projeto, não é? Obviamente, acaba por ser um bocadinho mais de eles aprenderem mais connosco do que nós com eles, não é? Porque eu não vou receber uma aula de português aqui, não é? Acaba por ser sempre mais deste lado mas..

L: Pronto. Queres acrescentar alguma coisa que não perguntei?

A: Já acabou?

L: Sim. Acrescentar algo que te pareça importante dizer e que não questionei acerca do projeto? Da complementaridade das

A: É assim, eu também, eu devo estar assim um bocadinho ainda.. porque há pessoas que estão a trabalhar cá há mais anos, não é? Como professores. Já têm se calhar uma ideia diferente, mais clara. Como é que isto funciona, porque o projeto tem mais.. não é só as aulas do CFA, não é? Há muita coisa a circular que eu não sei. Quer dizer sei mas nem tenho tempo.. não pronto, não consigo abarcar tudo.

L: Alguma coisa?

A: Acho que há sempre alguma dificuldade, pelo menos tenho sentido isso.. eu não me posso queixar da professora com quem estou a trabalhar mas há sempre alguns professores que são muito resistentes. Pronto. Tudo aquilo que saia um bocadinho daquilo que estão habituados é um problema.

L: Mas contigo não aconteceu

A: Mas comigo não acontece.

L: Tá concluído? Queres dizer?

A: Não.

L: Não? Pronto. Obrigada B.

A: Fui mais ou menos coerente??

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista C**

L: Portanto, a primeira questão que queria colocar é pedir para se apresentar. Apresentar-se na profissão, formação profissional e experiência profissional. Se faz favor.

A: O meu nome é C, sou professora há 21 anos, sou formada em licenciatura básica na variante de Português/ Francês. Portanto, mas escolhi estar lecionar no primeiro ciclo. Tive uma experiência ou uma primeira experiência, a minha primeira experiência fora do país em França, em Lyon, onde trabalhei desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário e com uma turma na universidade de Lyon. Entretanto voltei a Portugal – risos – e aqui estou, no primeiro ciclo, na escola do Castelo há dez anos. E tenho esta turma, tenho acompanhado as minhas turmas do primeiro ao quarto ano, sempre, desde que estou aqui na escola do Castelo.

L: Portanto esta escola do Castelo, também agora podia apresentar a escola e o agrupamento a qual pertence?

A: Sim, sim. A escola do Castelo já começa a ser uma escola antiga, não é, em Lisboa. Fica no centro histórico, existe desde 1972, portanto já são muitos anos, muitos anos. Já é uma escola atípica aqui na zona, porque já não existem escolas com esta dimensão. No centro de Lisboa são praticamente grandes centros, não é, escolares. A escola de Santa Clara, aqui a grande. É uma escola que acolhe meninos, meninos.. é uma escola muito heterogénea, com meninos.. estando no centro, tem meninos de todo o mundo. Temos muitos meninos provenientes da Ásia, bom.. é um meio muito heterogéneo em termos de experiências culturais, não é. O que nos torna também numa escola diferente das ditas escolas tradicionais daqui à volta.

L: E portanto, a escola pertence a um agrupamento..

A: Sim, a um agrupamento da escola Gil Vicente que fica na Graça, que também herda um pouco das nossas características. É um agrupamento muito heterogéneo em termos de frequência escolar, com alunos aqui do centro de Lisboa mas que também vêm de zonas mais.. na periferia, portanto que vêm frequentar aqui o agrupamento de Escolas Gil Vicente.

L: E portanto, o agrupamento tem um projeto educativo..

A: Sim, que neste momento é.. está muito ligado à cidadania, à intervenção cultural, cívicas. O projeto chama-se "Educar para agir", portanto para transformar. No fundo é isso que devemos querer, não é? Que os nossos alunos sejam capazes de pegar naquilo que nós damos e transformem, não é? E.. coisas novas para o mundo. E estamos também muito preocupados e muito centrados em construir boas relações humanas entre todos os alunos e docentes e auxiliares, construir aqui um projeto continuado na área social, na área do contacto com os outros, não é? Porque sentimos também que.. sentimos que esse pode.. que há grupos, não é? E que às vezes não se contactam muito, não se falam muito, não partilham, não comunicam. E que isso também traz problemas de disciplina.

L: Participou na elaboração do projeto educativo?

A: Sim, participei, participámos todos..

L: De que forma? Como é que foi participado?

A: Portanto a participação é de uma forma transversal a todos os professores e alunos também, não é, auxiliares. Participamos com ideias, com.. partilhando experiências e preocupações e como é que podemos transformar isso num projeto com futuro, não é, num projeto para transformar. Modificar, evoluir – risos – Seja o que isso for.

L: E portanto, relativamente ao projeto agora com, portanto, a Sílvia Real e o grupo silêncio e.. como é que começou a colaborar com este projeto?

A: Pois.. eu, eu já conhecia a Sílvia Real, portanto ela já.. já nos acompanhávamos mutuamente em termos de trabalho, pronto.

L: Mas a que ocasião se encontraram e começaram a se acompanhar?

A: Portanto estando a Sílvia aqui na área geográfica, não é, do agrupamento.. eu.. primeiro, eu conheci a Sílvia através do trabalho dela, como bailarina, não é. E quando a Sílvia decidiu fazer esta passagem para o trabalho com crianças procurou parceiros aqui nesta área geográfica, encontrou-nos e, foi mais ou menos assim, uma coisa espontânea. Não foi propriamente.. da minha parte não foi. Foi a Sílvia que me procurou e não eu que procurei a Sílvia.

L: Mas portanto conheceu o trabalho da Sílvia.. de que forma é que conheceu o trabalho?

A: O trabalho artístico?

L: hmhm.

A: A solo, não é? Enquanto bailarina já conhecia, já tinha visto..

L: Portanto tinha visto espetáculos?

A: Já tinha visto espetáculo sim. Sabia e sei.. Sabia quem era a Sílvia. Portanto não sabia.. não conhecia este trabalho pedagógico, conhecia o trabalho artístico. Por si só.

L: E portanto, depois começou a trabalhar com a Sílvia.

A: Sim.

L: Quando é que começou a trabalhar e o que começaram a fazer juntas?

A: Começámos a trabalhar.. boa pergunta.. foi portanto, ah, já sei. Foi portanto, nós fomos assistir a espetáculos.. assistimos.. não esta turma que tenho mas a anterior assistiu à construção do "se isso tudo fosse amarelo". A Sílvia foi pedindo sugestões também, foi criando uma relação de público-piloto, não é? Onde experimentava coisas e o que podia fazer, o que é que eles podiam melhorar, como, onde.

L: E isto como é que se processava? Iam até ao teatro da voz?

A: Nós íamos até ao teatro, sim. Nós fomos até ao teatro..

L: Portanto foram convidados várias vezes para ir até ao teatro.

A: Exatamente, sim.

L: O convite chegou diretamente a si? Chegou ao agrupamento, chegou à escola? Lembra-se?

A: Chegou diretamente a mim, sim. Nós já tínhamos essa ponte, sim. E depois a Sílvia propôs aulas de filosofia para criança com a minha turma, aqui na escola. Eu aceitei e depois fomos reforçando esta relação através de trocas, trocas de atividades.

L: Portanto, e agora o projeto atual, como é que iniciou? Como é que iniciou a..

A: Portanto, isto foi uma candidatura à DGArtes por parte da Sílvia. A Sílvia queria parceiros, não é, queria parceiro e compreensivelmente parceiros que entendessem também um mundo artístico e que considerassem a educação pela arte fundamental no sistema de ensino atual. E, atendendo a esse princípio, convidou.. Convidou o nosso agrupamento, convidou as turmas da escola do Castelo e da escola de Santa Clara, através de mim. E pronto, foi assim, foi.. fomos caminhando assim.

L: E podia descrever o projeto? Na sua globalidade e mais especificamente para..

A: Nós, nós temos.. não sei se consideramos disciplinas.. Nós temos dois, sim são expressão.. Portanto temos o dança/ teatro e os direitos humanos com a S . Como é que elas se complementam? Eu tenho tentado fazer a ponte entre uma e outra através dos projetos que eu tenho em sala de aula, não é? Que, neste momento por exemplo, a turma tem um projeto ligado à área dos direitos humanos que ganhou um prémio na Câmara Municipal, pediram-nos uma pequena.. pediram-nos que os alunos fizessem uma apresentação, uma pequena apresentação

curta sobre o que era o projeto deles, como entendiam, que ideia é que tinham do projeto, o que é que queriam atingir no fim. Eu pedi à R, à professora de teatro/ dança para criar uma encenação com eles e a S, professora de direitos humanos, trabalhou com eles a linguagem, as palavras, o texto que iriam utilizar no teatro e faziam.. digamos assim, é assim que eu vejo estes projetos, uma forma de ligação sempre com o.. um contributo artístico, uma outra forma de ver o mundo, uma outra.. ser professor também devia ser isso, não é? Nem sempre é mas devia ser isso, não é? Nós, quando damos aulas muitas vezes estamos a representar, não é.. a fazer uma papel mesmo que – risos – por exemplo, eu sinto muito isso agora com História .. nós estamos a representar, a mostrar, dar outras visões, não é.. E é assim que eu vejo esta construção, portanto ligar tudo com outro tipo de linguagem. A linguagem artística, a linguagem da arte, da cultura, de como é que outros olhos vêm o mundo sem ser com os nossos olhos pragmáticos e fechados, não é.. muito pouco ..

L: Então quais são os objetivos do projeto?

A: - risos – perguntas difíceis, aiaiai.

L: E cada vez mais avançamos cada vez mais difícil se torna

A: Ai quais são os objetivos.. para mim , o principal de todos é aquele que eu já disse há pouco. Dar a conhecer outros mundos. Abri-los, abrir os miúdos para outro tipo de linguagem, para outras formas de linguagem corporal, verbal, de expressão...sobretudo, linguagem de expressão. Fazer com que eles sejam cada vez menos rígidos, e quando eu digo rígidos é cada vez menos fechados aos outros, fechados a novas ideias, fechados a outras formas de falar. Se eles só têm um caminho é esse o caminho, não é? Portanto seguem dentro daquela linha reta, com aquele tipo de linguagem, não conseguem.. E o que eu sinto, o que eles ganharam com o acrescento desta filosofia para crianças.. as aulas de direitos humanos com a S , as aulas de teatro/ dança é a construção de outros caminhos, com outro tipo de vocabulário. Que muitas vezes é o que falta aos alunos, serem capazes de utilizar um vocabulário fora do contexto dele. E perceberem que isso é possível, não é? E eu percebi que os meus alunos fizeram uma evolução fantástica, sobretudo nestas aulas este ano, que são.. têm sido maravilhosas, tem corrido.. eles a S já conheciam, não é, já têm um conhecimento e um caminho com a S. Mas com a R, que entrou este ano, o ano passado tinham outro professor, facilmente transportaram tudo o que aprenderam no ano passado para este ano. E é muito bonito de ver todos os envolvidos, todos fizeram aula com o máximo de atenção, preocupação, isso tem sido muito enriquecedor.

L: Agora, como é que o projeto foi divulgado para ter mais colegas a participar? Porque não é a única que participa..

A: Não. Fui eu, fui eu que funcionei como.. eu e a direção, não é, que funcionámos como ponte. Contactei os restantes professores e perguntei quem estava interessado, quem tinha vontade de experimentar mais aulas.

L: E portanto além de si há mais um colega da escola?

A: Desta escola há, há mais uma colega.

L: E quantas colegas é que não aceitaram o convite? Só para me orientar..

A: Não, dos que contactei.. aceitaram todos, sim.

L: Aceitaram todos?

A: Sim

L: É.. o máximo da capacidade de..

A: Exatamente.. E ainda ficaram alguns em lista de espera que queriam..

L: Portanto, houve mais..

A: Houve mais sim..

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

L: A querer e que não foram colocados. Então a pergunta faço ao contrário.. Como é que fizeram para seriar os que ficaram no projeto e os que não ficaram?

A: Sim, foi..

L: Como é que foi? É.. como é que foram escolhidos?

A: Primeiro a manifestação de interesse do professor. Como responsável pela turma, o professor tinha que ser uma pessoa que se interessasse por.. que se interessasse e que sentisse e aceitasse que a educação pela arte dá um contributo enorme, não é, num ensino.. neste tipo de ensino. E depois as necessidades dos alunos, obviamente, não é. Que turmas beneficiariam mais neste momento porque, quer queiramos quer não, há turmas onde há alunos que têm mais facilmente acesso a aulas de teatro, a aulas de dança, vão a espetáculos com os pais.. E há outros que não, que não vão facilmente.

L: Portanto, escolheram os que não têm tanto contacto..

A: Sim, sim.

L: Para dar oportunidade a quem não tem oportunidade.

A: Exatamente.

L: E o projeto é apoiado pelo agrupamento? Tem algumas condições especiais para?

A: Não, não.. O agrupamento entrou como parceiro, aceitou, aceitou ser parceiro do teatro da voz, neste caso, foi assim.. Não há nenhum tipo de condições..

L: E houve resistências?

A: Não.

L: não? Portanto todos consideram que o projeto era válido, positivo e não houve nenhumas resistências.. Agora, podia descrever uma das atividades do projeto, com a sua turma? Primeiro, a turma é uma turma de que ano?

A: Quarto ano. Eles têm teatro/ dança e direitos humanos. Teatro/dança com a R. A R tem trabalho muito a expressão corporal, em questões como a flexibilidade, o movimento, as ideias que eles trazem, não é.. A S é uma continuidade do trabalho que ela tem desenvolvido, portanto, pegando nos princípios dos direitos humanos.. explorando com eles e fazendo-os falar, sobretudo. Falar sobre questões atuais, questões como discriminação, questões de género, de identidade, de cidadania, as relações deles com os outros aqui na escola, fora da escola. Uma construção..

L: E há dificuldades a implementar o projeto? Há resistências?

A: Entre os alunos? Não não. No geral não.

L: No geral?

A: Não – risos –

L: E dificuldades sentidas na gestão do tempo, do espaço, dos recursos?

A: Não. Na nossa escola não acontece tanto porque é uma escola pequenina. Portanto eu acabo por.. nós conseguimos articular bem. Não sentimos tanto isso, não.

L: Não?

A: Não. Os fins do dia é mais complicado, de manhã é sempre tudo mais fácil. – risos – Quando é de manhã, como as atividades são de manhã, inseridas no horário da turma, portanto não é uma coisa.. não é um corpo estranho, não é um bicho estranho. Como eles sentem muitas vezes que as atividades de enriquecimento são.. que ainda estão numa faixa etária em que o professor titular da turma é muito importante. Como é dentro do horário da turma não encaram com muita seriedade e.. participação. Lá está, biologicamente também estão mais predispostos de manhã para a atenção e é diferente. É .. a esta hora já estão cansados.. Se fosse a esta hora seria.. haveria mais.. mais turbulência. Mas de manhã não.

L: E portanto também as condições e os espaços e ..

A: Não, não.

L: Está tudo bem?

A: Não há problema.

L: Portanto, são profissionais que têm formações diferentes e papéis diferentes, como é que podia caracterizar o papel de cada um? Portanto, tem professores que vêm de fora, a professora que é.. uma formação de professor de 1º e 2º ciclo, o que é que cada uma tem por fazer e como é que se complementam os papéis?

A: Não, nesse momento, o professor é o professor da atividade, sempre, para mim. Eu estou lá mas, praticamente, não interfiro. Mas também tem a ver com o tipo de turma que está em termos de comportamento, disciplina.. A minha turma é uma turma calma, é uma turma em termos comportamentais muito respeitosa, não.. Eu nunca tenho necessidade de interferir e tento não o fazer porque sinto também que isso significa que estou a menorizar o professor que está comigo, não é? Portanto não.. acho que deixo a acção toda.. a não ser que seja convidada a participar. O que acontece algumas vezes com.. faz parte e é necessário. Aí sim eu interfiro.

L: Por exemplo, nas aulas de corpo também participa com as crianças?

A: Às vezes. Às vezes participo, sim.

L: E portanto as crianças têm a intervenção de vários profissionais, como é que acha que essas intervenções se complementam para a própria criança? Para cada uma delas? O quê ..

A: Também é uma forma de prepará-los, não é? Para esta transformação. Por exemplo, com os meus alunos de 4º ano, é uma forma de prepará-los para uma mudança de ciclo; onde vão ter vários professores, não é? E prepará-los também para a questão da linguagem, não é, da mudança de.. a mudança de professor traz consigo uma mudança de postura, de linguagem. O que um professor pode encarar como sendo uma postura agressiva de um aluno, outro professor pode entender que não; que é uma postura de.. defensiva até, ou de contenção. Portanto, nesse sentido acho que é muito importante eles terem cada vez mais contactos com outros profissionais, não é?

L: Considera que é uma mais valia ter professores com outra formação? Porque não tem formação para..

A: Sim

L: Sim? Em quê que traz portanto de diferente..

A: É o que eu disse há pouco. É, é todo uma linguagem, todo.. uma linguagem nova, toda uma forma.. outra forma de ver o mundo. Outra forma de explicar.. é, é questão da linguagem que está sempre aqui, para mim.

L: Considera que as crianças fazem aprendizagens com este projeto, não é? Pode tentar descrever as aprendizagens? Caracterizá-las?

A: Como.. como na.. nos direitos humanos, toda uma sensibilidade para o tratamento do.. para o tratamento do próximo, nitidamente. Temos discutido muito a linguagem agressiva que é usada nos recreios ou a forma como nos dirigimos aos outros, não é? Com aqueles nomes horríveis de.. e.. e eles têm feito.. têm estado muito mais preocupados com a questão dos conflitos, como gerem os conflitos, como resolvem.. como a questão do tratamento, sim. Isso tem sido muito bom. Ainda na semana passa estiveram a fazer um resumo de tudo o que têm feito ao longo deste ano, e eles falavam disso. Falavam..

L: E consegue articular o trabalho que faz na sala de aula com o que é feito? E como é que é feito essa articulação? Reúne com as colegas ..

A: Às vezes são coisas.. não. Não, eu não sinto tanta essa necessidade. São coisas espontâneas que vão surgindo e nós vamos lidando.. no momento.. por acaso tenho sorte de poder contar com a R e com a S que são muito "mente aberta" e que também gostam pouco de

reuniões e as coisas surgem e nós pegamos nelas. Por exemplo, o prémio dos direitos humanos surgiu e disseram "ah têm que preparar uma apresentação" mas.. esboçamos uma coisinha assim, esboçámos os alunos e eu. Porque a encenação nem partiu da R, partiu de uma aluna. Uma aluna disse "oh professora porquê que não fazemos uma linha de alunos cada um com um pedaço de papel .. como diz uma frase agressiva e racista tenha ouvido no recreio e está uma mala à frente e esse aluno lê essa frase, vai por na mala, volta para o lugar" e por aí fora. E a R pegou nessa ideia, desenvolveu-a, acrescentou ali a partir de palavras deles uma canção, devolveu à S e.. ou melhor, através de mim devolvemos à S. A S ajudou-nos ali a construir. Nós estávamos muito.. com palavras muito negativas, muito tristes, muito.. E a S deu logo um contraponto. "Porque é que não experimentam na canção por o lado triste, de descriminação e da desvalorização das pessoas e da vida.. ponham coisas positivas", e foi assim. Desenvolveu.. devolveu à R e a R pegou nisso e desenvolveu-as. Tentamos que as coisa fluam naturalmente e vamos registando isso para não nos esquecermos e fazemos coisas assim, naturalmente entre nós. Pronto.

L: Sempre que flui bem entre as três para..

A: Lá está.. Um exemplo atípico.

L: Atípico?

A: risos – acho que nós somos um exemplo atípico, e dizem-nos isso. Mas eu sinto que flui muito bem e nem estamos nos mesmos tempos. A R vem à 4ª, a S vem na 5ª. Elas nem se aperceberam. Por acaso ontem a R apercebeu-se porque eu disse "olha, foi a S que acrescentou estas palavras positivas na música para nós mudarmos assim um pouco". E ela "ai que bonito que ficou. Vamos experimentar". E pronto. Eu funciono como o elo de ligação entre todos estes elementos.

L: Agora.. Isto está a convergir entre cultura, arte, educação. Como é que define, por exemplo começando, por educação? O que é que seria a sua definição de educação?

A: Nunca sem cultura nem arte.

L: Nunca sem cultura nem arte..

A: Pronto, a educação é onde converge tudo. Portanto, tem que lá estar a cultura e a arte, o conhecimento específico e o conhecimento geral. Não sei – risos –

L: Então e qual é o papel da escola?

A: O papel da escola devia ser esse. Onde tudo converge. E onde tudo se define.

L: Mas está a dizer deveria ser mas, portanto, não é?

A: Há.. nem sempre é. Nem sempre é porque eu espero que estejamos a construir o.. neste momento o.. outro caminho. Mas a escola transformou-se muito.. transformou-se – risos – ai como é que eu explico, sem parecer, portanto.. A exigência que eu sinto que sou e sei que sou uma.. não sei o que é ser uma professora exigente mas, eu sinto que o faço mas sinto que tenho que o fazer com respeito por todas as diferenças entre alunos e as dificuldades que eles.. não é? Porque às vezes não basta nós termos muita força de vontade. E o que eu senti nos últimos anos é que a escola estava em desrespeito perante certos alunos. Por mais força e vontade que tivessem, tinham todo um mundo de dificuldades à volta, não é? Dificuldades físicas, dificuldades económicas, dificuldades cognitivas que não permitiam.. E a escola neste esforço de competição – risos – transformou-se numa coisa que não foi.. que só acrescentou desigualdades. E arte tem essa capacidade, por vezes, conseguir, quase sempre, conseguir respeitar todas as diferenças. Não é.. e de conseguir integrar todas as diferenças porque na diferença é que está a riqueza mas.. na arte conseguimos ver isso. Uma coisa diferente, para nós, na arte é bela, não é? Ou é transformadora, pronto. E a escola não conseguiu fazer isso nos últimos anos. E isso afligiu-me bastante. E acho que agora já.. começamos a ter um diálogo diferente. Vamos ver. A burocracia também não permitiu aos professores transformar em

professores melhores. Não permitiu, a burocracia. E eu vejo como coordenadora desta escola, não é, às vezes – risos – estou a atolada de trabalho e tenho os alunos. E estou sentada, enfim..

L: E, portanto, acha que um projeto tipo deste com o teatro a voz participa a essa transformação da escola?

A: Participa, participa nesta transformação da escola. Sem dúvida.

L: E, portanto, para os alunos é benéfico?

A: É, muito, muito.

L: É benéfico para todos os alunos?

A: É, é benéfico para todos os alunos. Mesmo que.. olhe.. mesmo que eles.. " ah, eu não sei fazer teatro"..." mas tu não estás aqui para fazer teatro, estás aqui para experimentar, não é?". A escola devia ser isso, devia ser um local de experimentação também, não é? Por exceção, por exceção não.. por.. agora falta-me a palavra – risos – Na escola é que se devia experimentar tudo, não é? E sobretudo o erro

L: Por natureza, por essência

A: Por natureza, por essência, isso mesmo, é isso que eu queria dizer. Por essência, é na escola que experimentamos. Que erramos. Que fazemos. Só que o que aconteceu nos últimos tempos não se deu tempo, tirou-se tempo às crianças para experimentar, para fazer, tem que ser tudo.. a um ritmo catastrófico, não é? Que conduza.. nós não consigamos consolidar nada e dar tempo a nada para crescer, para fazer, não é? Eu tenho um aluno que é um caso muito problemático, que é um aluno de educação especial. E.. a professora de educação especial que esteve com ele este ano mudou. Mas todos os anos "ai, ele é horrível, ele vai chumbar, ele tem que chumbar, ele é péssimo, ele não sabe ler" e não sei o quê.. Não, ele tem tempo. Eu sinto, não, ele tem tempo. E ele tem tempo. Ele, no terceiro ano, no ano passado, ele não sabia ler ainda. Estava no 3º ano. Eu nunca o reprovei. E agora no 4º ano lê maravilhosamente, escreve

L: Ah, ótimo

A: É um aluno de uma maturidade, de uma criatividade incrível. Só precisou de tempo. Porque tinha que lidar com diversas questões emocionais à volta dele, e ele precisou de tempo. Tempo para dar espaço cognitivamente para.. e se a escola não dá isso, e se os professores não dão, quem dará? Não é? Numa sociedade competitiva que o vai fazer, não é? É isso.

L: E portanto esse projeto dá esse tal tempo aos alunos, às crianças para.. para?

A: Para encontrarem-se, para encontrar qualquer coisa que, que eles sintam que.. que foi uma construção deles, que.. não é? Que.. a R dizia isso aos alunos ontem na aula de teatro, não é. Um simples movimento de mão é uma criação vossa. Portanto, tem que ser a escola a fazer. É na escola que eles vêm experimentar isso. Quem consegue com as famílias, maravilhoso. Maravilhoso mesmo, não é? Mas nem todas as famílias hoje em dia têm esse tempo. Os pais trabalham. Eu tenho alunos que saem.. que estão desde as 8 às 7 da tarde.. E não são uma minoria. Portanto, é isso..

L: Portanto, começou uma definição de educação, e arte, mas cultura nem abordámos ainda.

A: Não.

L: Como é que define a cultura?

A: Ai a cultura.. o que é que eu sei de cultura.. boa pergunta. Cultura é.. será uma junção de tudo? Pergunto eu também, não? Não sei..

L: Não sei, mas já me respondeu isto com a educação

A: - risos – É, é tudo. O que nós construímos também, não é, enquanto estamos a aqui, não é, estamos a processar e a construir uma forma de culturalmente estarmos aqui não é? E de vivermos as coisas. Será isso? Não sei.. Eu não sei – risos – Por acaso nunca tinha pensado o que é a cultura.

L: Mais alguma coisa? Agora que está a pensar no assunto? Ou ainda..

A: Ainda não. Por acaso é uma boa pergunta.

L: E portanto considera que todos os alunos podem beneficiar? Não considera que os bons alunos, por exemplo, estão a perder tempo? Os alunos mais fracos não têm..

A: Não. Não, não, não, não. Não, não considero não. Isso também tem muito a ver com o professor, não é, e com a magia que o professor.. Os bons alunos são.. estão sempre a aprender, não é? Um bom aluno tem que estar sempre a aprender.

L: Portanto, considera que o projeto é benéfico

A: A todos.

L: E, está agora com o 4º ano, mas se estivesse um 1º ano também teria aderido ao projeto? Não há idade?

A: AI sim, não, não há idade. Nesse aspeto eu, desde o 1º ano, faço, com todas as minhas turmas.. crio uma envolvência muito cultural à volta deles. Eles.. trabalhamos muito aqui em parceria com o teatro São Luís, com o São Luís mais novos. Eles vão a museus comigo, há muitos museus aqui à volta. Tenho muitas trocas artísticas com.. tenho muitos amigos também.. Eu fiz teatro, pronto, também ajuda, não é? E tenho muitos amigos que me vão.. que vão fazendo atividades. Portanto..

L: E considera, já agora, que um professor tem que ter essa vivência para poder participar num projeto destes?

A: Torna-o menos rígido. Torna-o um bocadinho.. é verdade. Torna. É assim, se um professor tem de ter vivências culturais , é obrigatório, tem que ter. Absolutamente obrigatório. Eu acho, um professor tem que ler, tem que ler jornais, tem que ver filmes, tem que ir a uma peça de teatro, nem que seja uma vez, de três em três meses, ou de quatro em quatro meses tem que ir ver um.. para mim, é obrigatório. Agora, isso não quer dizer que tenha de fazer. Mas tem que perceber a linguagem e, para mim é obrigatório.

L: E a arte vai acrescentar muito à vivência dos alunos?

A: Vai.

L: Na formação do que vão ser mais tarde? Ou no imediato? Como é que considera isto?

A: No imediato, porque eles absorvem, não é, vivem. E o imediato transforma-se em, não é? Há uma palavra que fica que.. como eu acompanho os alunos sinto isso, não é? Uma palavra de uma peça que tenham visto no 1º ano, eu tenho alunos que falam no 4º ano. E que fazem paralelismos. Nós fomos ver, há dois anos, era uma peça que falava da viagem dos refugiados. Duas crianças refugiadas que partiam do Afeganistão, que tentavam chegar a Londres em Inglaterra. E, este ano fomos ver outra peça com a mesma temática, e eles facilmente fizeram o paralelismo.. E fizeram o caminho. Portanto.. fica tudo, nem que seja um bocadinho, fica lá tudo – risos – O bocadinho transforma-se depois e depois é a nossa função pegar e desenvolver, desenvolver, não é? Fazer que.. agora há dois anos houve determinados temas que não podíamos, eles não estavam preparados para ouvir falar assim tanto, depois de terem visto a peça. Ou pelo menos para desenvolver. E agora no 4º ano fizeram paralelismo e desenvolveram, pronto. "olha eu vi na televisão aquela história. É igual à história, professora!" Desenvolvem, pronto. É assim. É assim que eles constroem, por isso é que têm de ver, não É? Quanto mais vêm mais..

L: Estou a ver que está apressada pelo tempo, se pudesse mudar alguma coisa no projeto, ou transformá-lo, o que é que mudava?

A: Ai eu não mudava nada.

L: Nada?

A: Mas eu sinto-me muito afortunada porque tenho duas professoras maravilhosas com quem eles trabalham muito bem. Não mudava nada, não.

L: E portanto, para si própria, não para os alunos, considera que o projeto foi uma mais valia?

A: Sim, sim. Apresentam-me pessoas novas, com linguagens novas, e que pronto, só enriqueceram – risos – E nós precisamos é de nos enriquecer uns aos outros. Se não, o que é que estamos aqui a fazer, não é? Se não deixarmos esta forma de agradecimento, não é?

L: Bem, que acrescentar mais alguma coisa que não perguntei?

A: Não.

L: Não. Ok. Pronto, agradeço muito, foi muito..

A: Obrigado, espero ter..

L: Gostei muito de ouvir.

A: Tem que vir a uma aula da R.

L: Pois, ela já me disse.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista D**

L: Portanto B, para começar vou pedir para apresentar-te. Mais na formação profissional e experiência profissional.

B: Ok. Então, o meu nome é B, eu dou aulas na Voz do Operário, no 1º ciclo há 16 anos. A minha experiência profissional prende-se principalmente com o 1º ciclo, embora já tenha dado aulas ao 2º ciclo., também. No 1º ciclo, eu tenho trabalhado em várias áreas, tanto como professora, como docente, mono- docente, como coordenadora do 1º ciclo que sou há 12 e em projetos. Em vários projetos como por exemplo, havia um projeto que eu trabalhei muito que era os sábados pedagógicos que pertenciam ao Teatro Maria Matos, que tinha a ver com organizar tempos para miúdos que.. tempos pedagógico artísticos para miúdos enquanto os pais estavam nos espetáculos. Também, outros projetos aqui dentro da voz, tem a ver com, portanto, com a matemática, com a expressão dramática. Também há alguns anos que já tenha este projeto.. a lógica matemática no 1º ciclo, tenho feito em parceria com uma professora do ISEL e a outra com o CFA, com a Sílvia Real, tenho feito esta parceria da expressão dramática. Assim em termos profissionais, é isto.

L: E da formação profissional, qual é..

B: O meu curso?

L: Sim

B: Eu sou de matemática e ciências. O meu curso inicial, sou de matemática e ciências. Sou do ensino básico de matemática e ciências. Iniciei da ESE de Setúbal e terminei na ESE de Lisboa.

L: E depois, outras formações, depois da licenciatura?

B: Eu não fiz mais nenhuma formação que tenha grau.

L: Pois

B: Feito.. não fiz mestrado, e portanto tenho feito é outras formações a nível da matemática e da expressão dramática. Tenho.. fiz uma formação que tinha a ver com a questão do raciocínio.. o modo de aprender o raciocínio na primeira infância, para pré escolar e 1º ciclo. Formações várias de oficinas de iniciação de movimento da escola moderna, os estados de movimento da escola moderna, já fiz há muitos anos. E continuo a pertencer aos grupos cooperativos.. uns anos mais outros anos menos, conforme a minha disponibilidade. Depois investi mais na questão da matemática. Durante muitos anos investi na questão da matemática porque, a matemática para mim, foi um modo de chegar.. para já porque é a minha área inicial, começa por aí.. depois porque eu acho que conseguimos chegar a muitas outras coisas através da matemática. E a outra parte foi a questão da expressão dramática, que fiz alguns cursos de movimento na educação, a dança contemporânea ensinada às crianças, e isso tudo fiz em algumas associações de dança. Depois a expressão dramática como de interação da língua portuguesa, também fiz, numa universidade em Évora. E acho que assim.. não há mais nenhuma. São as que eu tenho mais presentes.

L: Pronto, e agora atualmente és coordenadora de 1º ciclo.

B: Sim

L: E antes já trabalhavas aqui sem ser coordenadora?

B: Sim, eu trabalho aqui há 16 e sou coordenadora há 12.

L: Então como é que podes apresentar a voz do operário?

B: Eu acho que a Voz do Operário, mais do que dizer que é uma escola que ensina de um modo diferente, não é, ou que está relacionada com o movimento da escola moderna, mais do

que isso.. porque eu acho que a voz do operário tem uma identidade própria, eu acho tem se alicerçada nos movimentos de escola moderna embora não seja uma escola que se diga "ok" é uma escola do movimento de uma escola moderna. Eu acho que nós temos características próprias como instituição que tem muitos anos, de uma instituição que tem um peso, de uma instituição que tem feito um caminho que é paralelo ao do movimento de escola moderna. Que eu acho que se cruza em algumas coisas, como.. em algumas linhas se cruza, noutra fazemos um caminho paralelo, lado a lado, e noutras temos uma identidade própria. E portanto eu acho que não é.. que nós não nos devemos intitular como uma escola, a escola do movimento moderna ou uma das escolas do movimento moderna. Até porque o movimento de escola moderna supostamente não tem escolas, tem professores. Portanto, nós somos uma escola que tem professores que são do movimento da escola moderna ou que se regem pelo princípio do movimento de escola moderna. Portanto, isto seria assim o que eu diria. De geral. Enquanto professora há tantos anos cá e enquanto coordenadora, o que eu acho é que nós temos tentado.. somos uma escola que tenta criar um projeto educativo que se aproxime cada vez mais da comunidade e das famílias. E eu acho que este é o nosso principal fio condutor. Tentar construir aqui um processo de aprendizagem onde a comunidade consiga interagir connosco e nesta comunidade, especialmente as famílias e outras associações. Sendo uma das coisas que eu acho que é fundamental para nós é que isto é uma coletividade, e não nos esquecemos que nós trabalhamos.. somos uma escola dentro de uma coletividade, que é uma coisa estranha, não é. Quer dizer, eu acho que é preciso termos uma identidade de coletivo, de percebermos o que é isto de uma coletividade e darmos o valor a esta coletividade para percebermos que só assim é que nós depois conseguimos interagir com teatros, que hajam aqui à volta, interagir com outras associações mais pequenas artísticas, desportivas. E conseguir trazer isso para dentro da sala de aula. Pronto, isto eu acho que é assim o bilhete de identidade, não é.

L: Falaste portanto do projeto educativo, quais são os objetivos do projeto educativo?

B: Os principais objetivos é precisamente isso, é criar uma aprendizagem baseada nesta interação social com a comunidade. A outra é termos uma autoformação constante, dentro da voz; que não seja só dentro da sala de aula, que seja uma coisa transversal. Sala de aula, fora, auxiliares, administrativos e que isto funcione tudo mais.. de uma maneira mais fluída. Que é uma coisa difícil, numa escola, não é. Que todos.. que os princípios que se regem dentro de uma sala de aula sejam os mesmos que se regem no recreio, ou numa secretaria da escola. Pronto, isto são.. Nós queremos que o nosso projeto educativo vá para além do que é as salas de aula. Pronto, isso são os dois principais alicerces. Depois, o terceiro alicerce tem a ver com a pedagogia em si. Tem a ver com a responsabilidade, com a responsabilização, com a autonomia, com o saber baseado em experiências reais e efetivas e não um acumular de saberes; que depois não servem para nada. Pronto, isto é o terceiro. Portanto, eu diria que há assim três coisas que é.. nós e os outros, nós entre nós e nós em sala e aula. Portanto seriam estes os três principais

L: E o projeto educativo, participaste na construção do..

B: Sim.

L: Como é que foi elaborado, como é que foi o processo de construção do projeto?

B: O processo foi.. nós estivemos.. nós tivemos um projeto educativo que tinha sido feito só com as coordenações de todas as escolas. Há uns anos, anterior a este. Tinha sido uma coisa feito com todas as escolas, com os coordenadores de todas as escolas que existiam na altura. E depois viu-se que aquilo era uma coisa que servia pouco, a não ser às pessoas que o tinham feito. E mesmo essas.. enfim. Já ninguém se lembrava muito daquilo. Achamos que tinha de ser uma coisa muito mais participada. Então organizámos vários sábados onde fizemos uma dinâmica desde o auxiliar ao administrativo, ao professor. Na primeira fase eram todos os elementos da comunidade sem serem pais, portanto todos os que são funcionários da casa. De

todas as voz, da Graça, da Ajuda, da margem sul, do Restelo, toda a gente e foram convocadas todas as pessoas que quisessem participar. E depois elaborámos com três.. quatro.. questão social, a questão da pedagogia, a questão laboral e uma outra questão que tinha a ver com serviços, digamos assim. Portanto e aí, o que íamos fazer com isto.. antes de fazer o projeto educativo íamos rever todos os documentos que já existiam: o regulamento interno, o coletivo de trabalho, tudo isso. E partiríamos disto para construir o nosso projeto educativo. Obviamente que teve que.. sendo um projeto educativo teve que haver algum.. preparar algum material da parte que é educação. E isso é preparado pelos diretores pedagógicos de cada uma das escolas para dar essa informação, dar documentação para ser discutido. E depois aí foi um trabalho em grupo. Nós fizemos uma rotação, toda a gente tinha que passar por todas aquelas áreas. E durante dois ou três sábados, o dia inteiro, as pessoas dedicaram-se a fazer grupos de trabalho para fazer aquilo. Depois faziam apresentações e dessas apresentações fomos retirando coisas. Depois as coordenações juntaram aquilo tudo e construíram o documento que devolveram às pessoas, a todos os grupos. Depois foi discutido já em cada uma das escolas, esse documento. Foram remetidas algumas alterações e pedidas algumas alterações ou justificações e assim depois fechámos aquela parte. Depois fizemos uma nova.. com este já documento já proposto.. fizemos uma parte que tinha a ver com a questão da comunidade, que faltava acabar e convidámos os pais a participar e fizemos uma dinâmica igual. Uma tarde em que convidámos os pais também.. com quatro divisões, com temas, e os pais a participarem. O que é que eles gostavam que fizesse parte e como e portanto, depois fizemos mais essa parte que faltava. Fechámos e ficou assim.

L: Isto foi quando?

B: Isto foi há três anos.

L: E portanto o projeto continua em vigor

B: Ainda está em vigor

L: Sim.

B: Vai ser revisto ou no final deste ano ou no próximo.

L: E agora o que é que achas do documento? Tinhas coisas para alterar? Acrescentar? Ou identificas-te com o documento..

B: Não, eu identifico-me com o documento em si. Eu acho é que há sempre coisas que nós vamos.. que a certa altura deixam de fazer sentido. Portanto, acho que as coisas principais e os princípios são aqueles e acho que quando se fizer outro documento vão ser aqueles na mesma. Mas acho que algumas questões têm a ver com as equipas técnicas, com o funcionamento das equipas técnicas e.. e isto tem variado. Porque nós temos feito muitas reflexões dentro dos grupos de trabalho, como por exemplo, o modo como temos os apoios educativos na escola.. mudou muito, o modo como nós temos discutido isto. E temos experimentado muita coisa. Portanto, neste momento, esse ponto teria de ser completamente alterado porque mudou.. tudo mudou. Portanto seria preciso.. embora o princípio do apoio educativo seja o mesmo, isso mudou. Depois há outra coisa que na parte educativa que muda que é os documentos oficiais também têm mudado e isso também tem.. faz com que nós também tenhamos que fazer outras reflexões e também temos que alterar. Portanto, não acho que a parte central mude.. acho que a grande mudança aconteceu agora.. do outro para este. Isto foi talvez a grande mudança porque também foi quando houve algumas entradas de pessoas novas na voz do operário. Em termos da parte pedagógica. E que também vieram trazer um refresh, digamos assim, à estrutura. Por ser uma estrutura com 136 anos, embora já não haja ninguém desse tempo, como eu costumo dizer.. a verdade é que há muitas coisas que se vão mantendo e é preciso haver aqui uma alteração.. uma alteração de fundo. E essa alteração tem a ver com.. com questões que tem a ver com questões educativas, com questões políticas, com questões que se prendem com

alterações da sociedade; e uma adequação à realidade que temos. Isso.. às vezes é preciso entrar uma pessoa nova, de fora, para ajudar a fazer esta mudança. Porque mesmo eu ainda estou aqui, há muito tempo. E fico também neste ciclo vicioso, não é? Não consigo sair sozinha, se não me puxarem.

L: E agora vamos centrar mais no projeto com o centro de arte e formação. Como é que podias apresentar este projeto? Com as diversas valências e etc.

B: Eu acho que este projeto tem.. é difícil apresentá-lo para quem não conhece. É muito difícil porque tudo o que nós.. vou começar a dizer coisas e vou sempre achar que, quando transmito isto, não estou a chegar ao fundo. E eu própria tenho dificuldade, às vezes, em mostrar a importância deste projeto, por ser difícil de explicar. Mas assim resumidamente, eu acho que a principal questão que se põe aqui é a escola, a escola enquanto instituição geral, não contempla as artes da maneira que contempla as outras áreas. Pronto, e isto é uma batalha que nós eternamente temos tido. Nós achamos que as artes devem de ter um papel tão importante quanto outras áreas. Mas é difícil dar à volta a isto. Portanto, este projeto surge para dar resposta a isto. Se eu tivesse de apresentar este projeto só com poucas palavras eu diria que é um projeto que nos permite dar importância às artes dentro do currículo do 1º ciclo. Pronto e dar a relevância que.. pronto, que precisam. Isto seria assim, em termos gerais, o que eu diria. Depois, isto sozinho não faz o seu trabalho, não é? Portanto, para isso é preciso ter pessoas que queiram.. haja duas pessoas, pessoas dentro da sala de aula que estejam disponíveis para isto, e pessoas que estão fora da sala de aula que estejam disponíveis para integrar isto dentro da sala de aula. E aqui é que eu acho que.. que é o casamento que nós tentamos que este projeto tenha. Casamento quem é artista e quem está em sala de aula. Portanto, nós o que queremos é casar estas duas áreas, estas duas frações para conseguir por as artes dentro do currículo, pronto.

L: E como é que nasceu o projeto?

B: O projeto nasce com uma mãe que faz parte de uma turma minha e que é artista e que gostava de trabalhar para miúdos desta idade, na altura 3º ano. E eu que gosto muito da expressão dramática, embora a minha experiência sejam pequenas formações. Quer dizer, eu não tenho nenhuma formação inicial de expressão dramática, temos muito pouco quando fazemos a formação inicial. E eu acho que muitas das coisas que se desenvolvem no 1º ciclo e em qualquer sala de aula, mais do que a formação inicial prende-se com desenvolvimento profissional, não é. E portanto, eu acho que foi uma área que eu sempre investi muito e li muito porque me interessava. Portanto, como vem esta oportunidade eu penso "eu vou agarrar isto já" não é. Mas nunca pensando que isto seria mais que aquilo. Pronto. E aqui, eu acho que quando nasce isto nasce com esta vinda à sala de aula e com o abrir uma sala de aula para entrar uma pessoa que é externa à sala de aula, que é mãe de um aluno, e que vem fazer uma atividade.. que nós estamos sempre a pedir aos pais, que façam atividades, vamos fazer uma atividade que é um longo, a longo prazo. Que é uma coisa que normalmente não acontece. Portanto, normalmente um pai vem fazer a atividade um dia, ou vem uma semana, mas isto era assumir um compromisso de 45 minutos do horário, daquela turma, para esta, este projeto. Portanto isso foi o assumido. Foi uma coisa proposta, eu lancei este desafio à escola em primeiro lugar, ver se eles aceitavam; a escola disse que sim, desde que conseguisse gerir o currículo no que me sobrava. Eu, quer dizer.. isso para mim nunca foi uma dificuldade porque, lá está, porque eu nunca vi aqueles 45 minutos como algo fora do currículo; que isto é uma das questões principais que eu acho que é o cerno da questão. É ver aquilo como parte do currículo e não como uma coisa extra, portanto não me estavam a roubar 45 minutos estavam só a ocupar aqueles 45 minutos com outra coisa. E depois também tivemos que envolver as famílias desta turma, dessa tal turma. Portanto assim surge. Os pais gostam da ideia, esta mãe vem fazer e assim surge. Ficamos um ano nisto. Acaba esse ano, a mãe entusiastíssima com a ideia propõe mais um ano,

os pais dessa turma muito bem, ia muito bem e, e.. a questão, o projeto começa a tomar umas proporções de.. ela começa a perceber que consegue fazer muito com aquilo e eu começo a perceber que aquilo traz muitas coisas boas ao trabalho da sala. E portanto vamo-nos entusiasmando com aquilo. A turma acaba o 4º ano e o projeto dentro da Voz do Operário morreria ali.. ou então eu tinha que arranjar outro parceiro para trabalhar comigo. A questão é, aquela mãe já não dava para trabalhar mais dentro de uma turma porque teria.. ou teria que iniciar outra turma com outro professor e também aqui acaba por haver uma cumplicidade entre mim e ela e portanto não há isso.. e eu acho que, para mim, eu não me importava de continuar com uma pessoa que me fizesse num 1º ano aquilo que ela tinha feito num 3º ou 4º.. para ela eu acho que não chegava isto. Não é, para artista ela já estava a ver aquilo a tomar umas formas que eu na altura não estava, não é, de todo. Quer dizer eu não.. eu gostava da experiência e gostei e foi super rico para mim trabalhar uma série de áreas, português, estudo do meio através das aulas que eu tinha com ela e com eles; mas era aquilo, não é. Entretanto surge, opá entretanto foi um conjunto de acasos, não é. O teatro estava devoluto e era preciso, ou aquilo tinha que ter obras ou então tinha que estar fechado e não se podia usar. Esta mãe quer continuar a fazer isto e quer fazer disto um projeto para continuar. O grupo de pais onde estes miúdos estavam estavam entusiasmados e portanto também alimentaram um bocado aquilo. E pronto, depois ela concorre para a DGartes, forma, arranja.. também houve a questão da EIRA, outra entidade grande, estava a ficar sem o espaço lá onde estavam. Nós tínhamos ido à EIRA várias vezes fazer coisas portanto, juntou-se ali uma série de acasos, não é, foram favoráveis à criação deste espaço e deste teatro da Voz reabilitado, pronto. E aí surge, efetivamente aí, é que surge o projeto como externo, como projeto artístico. Que até aqui era um pedagógico-artístico exponencial, não é. Nós, nós fomos fazer uma apresentação ao Movimento Escola Moderna com um trabalho de sala de aula, não é, trabalho de parceria entre mim e ela, coisa inédita no movimento, não é. Não era uma coisa que, que as pessoas, vão apresentar coisas.. muito tem a ver com, ou com os instrumentos de pilotagem ou com a organização ou. Quer dizer aquilo era uma coisa completamente fora da caixa e.. e que não tem propriamente a ver com a organização do movimento assim em carreirinha; é uma coisa um bocadinho fora, mas que não deixa de ser uma coisa com os mesmos princípios. O que às vezes pode ser uma coisa discutível dentro do movimento, acho eu. Mas, mas pronto nós fomos apresentar sempre nesta linha de "como é que a arte pode influenciar a aprendizagem?". E só a partir deste momento quando acaba aqui dentro da sala de aula, temos que passar para um estúdio, digamos assim, para o teatro; aquilo vira um projeto, não é. E aí há uma escolha que é, aí já não eram todos obrigados entre aspas a participar porque estávamos aqui em aula e era um.. pronto era uma disciplina, era um momento de horário, não é, que eles tinham 45 minutos de expressão dramática; que fazia parte do currículo, mas é uma opção, não é, ficar ou não. E aí ficam só os que querem ficar e ainda ficam muitos. E começa-se a preparar uma coisa com base nisto, uma peça mais a sério, não é. Claro.. que há.. mesmo a co-criação com eles, claro que já não tinha a parte académica. Já não tinha a parte de relacionar com os conteúdos da escola. Tinha só a parte de relacionar com os conteúdos da vida, não é. E aí eles, eles vão, vão, vão construir essa peça. Eu continuo ligada ao teatro por fazer parte do início e por ser um, uma certa ajuda para o construir de, do grupo, não é. Como é que o grupo se.. Como é que se trabalha em grupo com estes miúdos. Porque isto é um, eu acho que é uma das dificuldade que às vezes que os artistas têm. Porque é muito fácil trabalhar, ensinar dança ou ensinar outra coisa, vai ser sempre uma área muito específica mas depois, como é que se relaciona isso com o que os miúdos deviam ou devem ou têm ou querem saber dentro de determinadas faixas etárias? Muitas vezes era preciso que numa equipa de, artística houvesse também um professor, não é. Ou alguém que fosse artista e professor, portanto também o há. Portanto, e que conseguisse ter esta, este lado. Portanto eu acho que é neste

sentido que continua haver esta ligação. Sendo que este projeto depois surge assim, forma-se para esse grupo de trabalho e ao mesmo tempo o projeto começa a alargar para ter mais.. raio de ação dentro da sala de aula noutras turmas e noutras áreas. Portanto surge um bocadinho

L: Dentro da sala ou em extracurricular nessa altura?

B: O projeto da Sílvia com estes miúdos foi em extra curricular, mas foi, paralelo a isto a Sílvia cria um outro conjunto de atividades com outros professores convidados por ela, a trabalhar para o CFA; para o centro de formação artística, para que não se perdesse desta relação na sala de aula noutras salas. Portanto o que eu acho é que, quando este projeto surge a Sílvia percebe que é muito importante o trabalho dentro da sala de aula. E embora ela, quanto artista, quer desenvolver isto fora da sala de aula e quer crescer artisticamente dentro desta co-criação, paralelamente a isto ela não quer deixar de dar importância à sala de aula e às artes dentro da sala de aula. Portanto o quê que nós, enquanto comunidade, ganhamos muito com isto, ganhamos precisamente isso.. que é: continua a haver um grupo de teatro que tem este modo de funcionar com co-criação, com as idades dos miúdos.. e depois como é em longo prazo, portanto vão apanhando idades muito diferentes e o crescimento destes miúdos, não é, e ao mesmo tempo alargar para o trabalho dentro de sala de aula. Portanto neste momento a quantidade de gente que trabalha dentro da sala de aula, que pertence ao centro de formação artística, é muito maior do que alguma vez foi, tem vindo a crescer isto, não é.

L: E como é que foram motivados os colegas para participar também no projeto? Porque inicialmente foi individualmente, pessoalmente quase que começaste mas depois alarga-se a todas as salas, como é que isto?

B: Ah.. Pois isso não é, não é.. não é assim tão fácil, não é. Não.. eu acho que faz parte dos nossos princípios querer isto, mas como eu dizia há bocadinho no início é, uma coisa é o que nós queremos outra coisa depois as pessoas que nós temos, a massa com que temos para trabalhar. Não é igual para toda a gente, não é linear que esta exigência da escola, não é, porque isto acaba por ser uma exigência da escola. É nós temos um centro de formação artística dentro da escola portanto trabalho dentro da escola. A escola quer dar mais valor e mais importância à questão das artes, sejam elas qual forem, e que é importante que todas as turmas tenham experiências, seja com música, seja com expressão dramática, seja com o cinema, e então, se temos estas pessoas disponíveis temos que as ter dentro de sala de aula. Isto foi discutido várias vezes entre nós, fazendo, tentando pensar mais de que no professor, tentar pensar nos grupos que tínhamos e claro que aí houve um trabalho muito da minha parte, não é, porque se calhar sou a mentora de levar isto para a frente e a pessoa que se calhar acredita mais nisto. E que se calhar, se eu deixasse de ser coordenadora.. não sei se eu conseguia que ficasse já cá o bicho totalmente, não tenho a certeza, não tenho essa garantia, não sinto essa garantia ainda. Porque ainda sinto muito que "ok eu digo expressão dramática", sei lá, "temos 3 professores de CFA para expressão dramática, 45 minutos por semana um ano inteiro. Vamos pensar que turmas é que ganhariam mais com isto. Miúdos, temos miúdos com problemas de comportamento, pá, se calhar é uma turma boa para fazer isto. Temos miúdos que são muito críticos uns com os outros e que, se calhar é uma boa". Quer dizer entre as 8 turmas que temos tentar escolher. Porque bom seria para todos. Ideal seria que todos tivessem isto. Não sendo possível todos terem tentamos, por exemplo, este ano seja um grupo para o ano sejam outros três, não é, para ser justo, sejam outros 3 e que se vá fazendo esta rotação para todos, durante os 4 anos possam passar pela experiência de fazerem um filme no cinema, terem umas aulas de expressão dramática uma ano, terem ateliês de música com o Simão Costa noutras. Portanto e que vamos variando isto. Isto, esta, esta parte de convencer as pessoas é tentar mostrar-lhes os ganhos que isto tem. E, e isso eu tenho feito muito isso com a Sílvia, que é muito neste sentido. Nós fazemos um encontro, temos que fazer um encontro por trimestre com todos os professores que estão

envolvidos nisto para tentar não dizer-lhes como é que as coisas se devem fazer mas tentar mostrar-lhes como aquilo que nós fizemos, aquilo que, os ganhos que teve. E pronto, eu acho que é um bocadinho por insistência. Porque, porque há muita coisa que tem a ver com o modo de estar das pessoas, não é. E se uma pessoas não dá valor à arte quando anda na rua ou, se é uma pessoa que nunca vai ao cinema, nunca vai ao teatro, nunca vai a um espetáculo, nunca na sua vida, eu acho difícil que essa pessoa depois em sala de aula consiga dar o mesmo valor que outra pessoa que faz isto no seu dia-a-dia, não é. Mas isto também tem a ver com uma questão filosófica de vida, é como um.. eu costumo dizer, podem ser todos sócios do movimento da escola moderna, mais sócios possíveis; irem lá todas as semanas mas depois aquilo não é uma coisa intrínseca.. Se a pessoa não é uma pessoa que consegue partilhar o poder, que consegue delegar as funções, que consegue ouvir os outros, é difícil.. Se não é assim na vida não vai ser assim numa sala de aula, não é. Para mim eu acho que é difícil. Portanto o meu trabalho sempre aqui é muito mais de fazer coisas, marcar por exemplo por trimestre aqui na escola fazemos todos uma atividade em conjunto, numa dinâmica de grupo, convidar uma pessoa que queira vir fazer os jogos connosco para conseguir que as pessoas percebam como aquilo foi bom para nós e.. e se nos ajudou. Então na sala de aula aquilo também pode ser uma coisa boa. Mais do que dizer "a expressão dramática é ótima para a autoestima, para o, a relação entre os miúdos, para o comportamento", isto tudo muito teórico depois não, na prática diz pouco às pessoas que não, a quem a arte não lhes diz assim muito, não é. E pronto, isso eu acho que é um caminho longo. Não é.

L: E as atividades desenvolvidas no projeto são de várias naturezas também.

B: As atividades que nós temos neste momento são as, são o cinema, a expressão dramática e a música. Sendo que a música é de um ponto de vista mais experimental. O cinema é a criação de um filme, é desde o início, eles montarem a história, depois fazerem, eles próprios fazerem algumas filmagens, gravarem alguns sons e depois ajudarem na montagem e depois fazem uma apresentação de um filme. E a expressão dramática que tem a ver mais do que com uma preparação de uma peça tem a ver com a exploração de uma série de coisas que vai variando de turma para turma. Mas há 3 turmas em expressão dramática. Depois há uma no cinema e há uma, e na música não é, não é um ano inteiro. Portanto há várias turmas que estão a passar pela música. Portanto são 10 sessões, acho eu, para cada.. São tipo workshops, portanto várias.. Todas as turmas, todas as 8 turmas vão passar por uma destas áreas.

L: E quais são os objetivos do projeto?

B: Os objetivos é precisamente fazer com que os professores titulares, os professores de turma, percebam a importância que estas artes têm e que comecem não só a usar aquilo que lhes é dado por estes artistas que nos vêm ajudar mas que perpetuem isto. A ideia é que não fiquem à espera de ter sempre um artista debaixo do braço, não é, para conseguirem fazer mas conseguirem aprender com isto. Porque a ideia é, por exemplo, se eu este ano tenho expressão dramática e para o ano não vou ter, como é suposto todos os professores são mono- docentes dar expressão dramática se calhar para o ano eu devia manter os 45 minutos na minha agenda e fazer eu a expressão dramática e convidar um artista ou outro para me vir ajudar de vez em quando. E isto é possível porque o CFA tem essa disponibilidade. Agora a ideia, a principal função é esta, ajudar na formação de cada um destes professores. Não é. Supostamente isto, teoricamente daqui a 4 anos todos estes professores teriam passado pelo cinema, pela música e pela expressão dramática, e estariam autonomamente capazes de fazer isso nas suas, nas suas aulas, não é. Não vai acontecer (riso) mas acho que pelo menos pode acontecer que.. sei lá, até que uma das pessoas ache que uma das áreas até lhe diz mais e até vai desenvolver um bocadinho mais essa; já era um ganho. Não é. Porque nós temos um professor de expressão

musical mas não temos tempo.. uma das áreas que temos agora aqui menos desenvolvida é a expressão plástica; que somos nós que damos e que não temos nada, nem do CFA nem de outras, nem de outros sítios.. portanto será uma área que para o ano tem que se tentar que haja também, que eu acho que é a área que está mais em falha. Mas também é a área onde as pessoas mais facilmente conseguem fazer alguma coisa. Porque há mais materiais, porque é mais fácil, digamos assim, de, de percebê-la. E é mais fácil arranjar pessoas que venham cá fazer trabalhos assim e pontuais e que a coisa evolua, não é. E que não seja também trabalhos de expressão plástica para o dia da mãe ou para o dia da árvore, que não seja isso. Mas pronto, isso eu acho que já não estamos nessa fase, acho que já estamos um bocadinho mais à frente. Mas da expressão dramática eu acho que estávamos muitos, até entrar este projeto, estávamos muito afastados. Quase ninguém fazia.

L: E tem apoio específicos para o desenvolvimento deste projeto? Como é que são os apoios?

B: Apoios a que nível?

L: Todos, desde meios ..

B: Sim, os apoios que nós temos além de.. pronto os professores são parte do CFA e que são, que, para nós não tem um custo acrescido, mas que são em troca do espaço. Pronto o espaço que eles utilizam, portanto acaba por ter um custo, não é, portanto tem um preço. Ah, depois em termos dos espaços a Voz tem esta vantagem de ser esta escola enorme, não é. Temos ginásio, temos um salão, temos um auditório, quer dizer, temos esses apoios. Depois em termos da direção também acabamos por ter algum apoio, não é. Vamos ter um apoio no sentido de um, de eles nos darem, de eles darem valor a este projeto. Eu acho que eles dão valor a este projeto. Acho que poderiam se calhar dar mais, não é. Mas acho que é uma questão também, também é uma questão de ganharmos espaço. Eu acho, este ano é o primeiro ano em que este projeto está com estes tentáculos todos, tão aqui montados dentro da escola. E se por um lado isto é uma coisa ótima, por outro lado, a certa altura, eu sinto que é preciso criarmos este caminho e este espaço. Porque é difícil, por exemplo, para as, para a estrutura como a Voz do Operário de repente pensa "ah, alto lá, então com esta gente toda aqui a andar e usar o nosso espaço e a fazer as coisas, nós é que controlamos isto", não é. E então há uma série de pessoas novas aqui a querer controlar a aprendizagem das artes, temos que ver se isto, se é isto que nós queremos.. e eu sinto que muitas vezes andamos aqui a tentar ainda conjugar-nos todos e cada um ver qual é o seu plano. Porque a verdade é há um plano principal, que é o plano da escola e o plano, o tal projeto educativo, não é. Que se calhar será também uma das alterações que eventualmente também tem de ser fazer, que é até que ponto é que isto, a manter-se, se pode meter neste projeto. Só que aqui tens, só que quando tu fazes isto tens que assumir um compromisso, não é. E eu acho que é este compromisso que ainda não está alicerçado. Acho que este ano será o primeiro ano para no final do ano se fazer um balanço e dizer à direção; nós conseguimos isto tudo e houve este projeto final porque houve estas, estas, estas pessoas a trabalhar connosco. Se essas pessoas não estivessem aqui isto não tinha acontecido. E portanto temos de dar importância a isto, de algum momento que é um compromisso nosso. Porque estes artistas e este grupo funciona, principalmente, com o apoio da DGartes, câmara municipal de Lisboa, não é. Este é o principal apoio. Depois o apoio Voz do Operário é o espaço, que também é importante, não é. Mas se não formos nós se calhar arranja outra escola que queira dar este espaço. Quer dizer já houve alturas em que isto era mais difícil do que é atualmente. Quando este processo, quando isto tudo começou era uma altura em que a Voz se saiu muito bem porque não havia assim tantos espaços e.. neste momento o país, a cidade está muito virada para a cultura e há muitas coisas, há muitas coisas novas a acontecerem. E eu acho que não nos podemos dar ao luxo de não aceitar isto como uma coisa que nós temos que incluir na nossa

estrutura Voz do Operário.. e eu não acho que isto não esteja, que isto já esteja completamente assumido.

L: Então e quais são os obstáculos?

B: Os obstáculos é haver o reconhecimento disto, é haver o reconhecimento de realmente estas artes são importantes e nós, para que isto exista dentro do currículo, temos que dar isto, isto e isto e temos que permitir que isto aconteça. E querer. Porque não podemos ter isto como uma coisa fugaz agora a dar-nos jeito, e depois acaba-se o dinheiro da DGartes e nós, isto acaba. E de repente temos um, uma estrutura montada com esta importância toda às artes e dizer, a dar importância e depois, de repente, ficamos sem nenhum professor de artes e depois como é que.. não é. Como é que isto, em termos de estrutura da Voz isto vai acontecer. Portanto eu acho que é, é este ano.. havendo estas coisas todas também parte muito não tanto, se calhar, do CFA mas parte muito da estrutura nós, eu, os professores todos que estão a trabalhar com isto também passarem à direção essa, essa importância. E às vezes o que acontece é não.. isto também não é passado, não é. As pessoas como se, não sentem isto assim tão importante.. agora "ah é muito interessante, agora temos isto é ótimo. Quando não tivermos paciência". Só que não podemos defender, perante uma comunidade que damos tanto valor às artes, e de um dia para o outro ficamos sem nada, acho eu. Não é. Portanto acho que vai haver aqui um compromisso. O obstáculo principal é o que há bocado dizíamos que é a questão de, as pessoas. O valor que as pessoas dão. Se conseguirmos com este grupo de técnicos.. fazer com que eles próprios defendam esta ideia. É a direção defenderá a ideia que os técnicos defenderam. Não é, e eu acho que é isso o principal obstáculo. Normalmente os obstáculos são quase sempre as pessoas e o dinheiro.

L: E o dinheiro, pois. Falta dele. Mais do que o dinheiro.

B: (riso) Sim.

L: Portanto são profissionais de, da escola e profissionais de artes a trabalhar em conjunto. Portanto qual é o papel de um professor de 1º ciclo no projeto?

B: Hmhm. O principal papel é conseguir perceber o papel do artista e conseguir fazer um paralelo do seu, tipo um espelho desse papel para dentro da sala de aula. É como conseguir olhar para o que o artista propõe, isto é a primeira fase acho eu. Olhar para o que o artista propõe e pensar como é que de alguma maneira isto pode fazer eco no resto das minhas aulas da semana. Portanto aquilo acontece 45 minutos. E depois o contrário. Porque isto acaba sempre por ser, por isso é que eu digo que tem muito a ver com a matemática, não é, por há sempre um reverso e sempre um.. que.. porque a verdade é este, depois também há o contrário que não é.. que às vezes não é mais fácil. Às vezes até é mais difícil, que é "ok, eu oiço o que o professor está a fazer, eu vejo o que o professor está a fazer e trago isto para dentro da sala de aula. Dentro da sala de aula aquilo dá-me para trabalhar uma série de coisas, e surge mais uma ou duas questões. Eu remeto isto para o professor, para o artista". E o artista conseguir pegar naquilo, incluir no que está a fazer e fazer, devolver-lhe aquilo. E, quer dizer, não é preciso que tudo tenha um simétrico, digamos assim. Não é preciso que isso aconteça. Mas é preciso que não sejam dois trabalhos completamente descolados. Portanto os dois trabalhos.. aqui é por um lado que o artista fique a conhecer melhor o funcionamento de uma sala de aula e o contrário, que o professor consiga perceber o trabalho que um artista pode fazer. Não me perguntaste mas eu vou fazer uma pergunta a mim própria (riso).

L: Vá, avança. (riso)

B: Que é.. O quê que eu acho que falha aqui? Não é, porque é uma coisa que eu tenho pensado e que vou até em breve partilhar quando tivermos uma reunião agora todos juntos. Assim partilho já contigo. Que é, tem a ver com o quê que eu acho que falha. Falha, se calhar,

USC DE COMPOSTELA

os artistas perceberem o trabalho da sala de aula. Porque nós estamos sempre no campo deles, nós jogamos sempre no campo do inimigo.

L: (riso) Do inimigo..

B: Não é. Mas, isto visto principalmente por quem não está totalmente ganho para a causa, não é. Para quem não está totalmente ganho para a causa, nós estamos sempre no campo onde podemos nos sentir algo de desconfortáveis. E não estamos tão seguros. Portanto eu acho que se calhar não era pior se, por exemplo, cada um destes artistas que trabalha connosco pudesse vir assistir um dia, se estivesse um dia em sala de aula; para perceber estas dinâmicas que nós levamos para lá. Quando devolvo ao M, que é quem trabalha comigo diretamente, com eu lhe devolve este miúdo "olha que engraçado que este miúdo aqui é assim mas na sala de aula é completamente diferente". Ou "epá, este é igual a todo o lado". Portanto às vezes há esta questão que é nós, e eu sinto isso muitas vezes, eu levo e tento levar tudo que tenho de sala para lá e tentar dar ao M isso, para ele ter isso como.. Mas tenho noção que o M, às vezes, tem muita dificuldade em perceber-me porque não sabe, não faz a mínima ideia do que é uma sala de aula. Muito menos o que é uma sala de aula como a nossa. Porque às vezes em vêm, levantam-nos questões e vão remeter-se á sala de aula deles, enquanto alunos, não é. Não remetem.. Pronto, e portanto isto para uma pessoa que não esteja tão à vontade eu acho que às vezes há professores aqui, sinto isto.. Que há professores aqui que têm dúvidas sobre qual é o seu papel. Se o papel deles é estar lá e ajudar o professor, o professor artista, a dominar as crianças, e acontece muitas vezes isto, não é, de dominar, tomar conta, que eles não gritem, que não falem, que não, pronto.. Porque os professores, os próprios põem-se nesta posição, não é propositado mas é verdade. Não é, quando um professor diz "oh B eu preciso da tua voz" ou "B põe lá esta malta em ordem" ou não sei quantos.. Isto tem a ver com isto, não é. Tem a ver com.. Não seria suposto eu precisar fazer este tipo de coisas, não é. Eu percebo que eu estou com eles todos os dias e portanto tenho mais rapidamente, eu ponho aquilo a funcionar. Mas não.. seria suposto que eles ali me tivessem como um igual, não é, com ele. E nunca têm. E isto com a Sílvia não acontecia. Como a Sílvia estava, a Sílvia estava aqui dentro da sala, ela vinha para aqui. Metade das sessões do ano aconteciam em sala de aula. E portanto ela conhecia a dinâmica da sala, só depois é que nós saímos para o estúdio. Portanto isto não acontece neste projeto, não é. Nós partimos sempre do estúdio. Portanto eu acho que isso, isso é uma das questões. E depois estes papéis de.. não é, não é linear os papéis, não é, não é linear. Eu acho que o que nós queremos, não é, intencionalmente é isto. O papel do professor seja conseguir aproveitar o que o artista dá para trabalhar dentro da sala de aula e perceber melhor como é que um artista vê aquela arte, não é. E o contrário é, perceber melhor, o artista, perceber melhor qual é o papel que a escola tem, que a turma tem, que o professor tem ao trabalhar com ele. E eu acho que é mais difícil para um artista perceber o papel de um professor do que para o professor perceber o papel do artista. Eu acho que é mais difícil.

L: Porquê que será mais difícil?

B: Porque estão mais distantes. Eu acho que estão, estamos, mais distantes. Eu acho que o artista está mais distante do trabalho que é numa sala de aula. Porque, normalmente, os artistas trabalham com grupos de miúdos que não são uma turma e as turmas têm uma dinâmica; que o artista não conhece. E portanto eu acho que é extremamente importante um artista.. por isso é que eu costumo dizer, o artista dentro da sala de aula.. e se calhar nós aqui neste projeto temos que alterar isto. Nós temos que trazer o artista para dentro da sala de aula de vez em quando. E não o grupo para dentro do mundo do artista. Porque eu acho que eles estão muito distantes do que é a realidade em sala, do que é que é ensinar um miúdo a fazer, a ler ou a escrever ou a fazer contas. Eles estão muito longe disto. E nós acabamos por estar mais próximos no sentido em que.. nós temos expressão musical, temos alguma formação inicial nesta área, qualquer que

seja, temos alguma. Portanto a dificuldade para o professor muitas vezes é extrapolar, é sair do seu mundo assim, extrapolar para o mundo do artista. E sem pensar que ele é louco.

L: (riso)

B: Não é. Ou um louco mau. E depois "ai pá, este tipo é mesmo doido".. Eu acho que às vezes os professores têm um bocadinho de dificuldade em sair, extrapolar disto. Mas eu acho que o que é, para mim, eu sinto sempre que os artistas têm muita dificuldade em colocar-se no nosso papel, não é.

L: E então, como é que podias definir o que o artista traz para a turma? Para.. quais são as mais-valias.. Estás a dizer que também têm formação inicial em música, etc,

B: O que é que eles nos trazem..

L: O que é que acrescenta?

B: Sim, eu acho que o que eles acrescentam, principalmente, a questão, muita parte da técnica acrescentam, todos os artistas.. porque acabam por ter uma técnica muito mais desenvolvida que nós não temos. Nós é tudo muito, muito básico. Por outro lado rasgam completamente este, estes, estas coisas auto- formatadas que nós temos. E não estão sempre à procura de uma ligação com o conteúdo. Não estão sempre, que é uma coisa que os professores estão, não é. Parece que não podem fazer nada que não esteja ligado com os conteúdos. E isto eles rasgam completamente. E obrigam-nos a procurar coisas onde elas.. por isso é que eu estou a dize sempre que não tem que haver um paralelo, podemos só ir para lá fazer coisas que nos divertem, que nos descontraem e não estejamos a ligar com matemática e com o português. Quando dá ótimo, quando surge excelente, uma questão de comportamento da turma, dá para trabalhar ali ótimo, melhor.. Mas eu acho que o que um artista nos traz é isto, traz-nos o obrigarmos a quebrar, a dizer assim "não, agora é tudo, é uma coisa completamente nova" e aí é onde está a grande diferença. Que eu costumo dizer muitas vezes que é "entre tu trabalhares como professor de expressão dramática ou trabalhares com um artista. Trabalhares com um professor de expressão musical ou trabalhares com um artista, um músico." Porque o professor de expressão dramática no sentido de "é professor de 1º ciclo mas uma especialização na área da musica ou na expressão dramática, não deixa de estar formatado para ser professor". Portanto a parte que eu digo que às vezes nos dá dissabores e é complicado gerir também, mas traz-nos coisas boas, não é, esta parte.. É o que nos traz de melhor. É o facto de serem realmente artistas, em que não estão a pensar, eles não querem saber se estão a ensinar ou não estão. Eles estão a fazer, não é. Estão a criar. E nós perdemos, eu acho que ao longo da carreira todos os professores com mais tempo perdem esta, esta capacidade de criar, não é. Aquela coisa "ah já tenho tudo feitinho, era 1º ao 4º, já tenho as fichas todas para o 1º, para o 2º".. Então perdem a, estado de criar, e o artista traz-nos esta, este estado de criar, estarem sempre a criar e a pensar nas coisas. Se nós deixarmos levar-nos por aquilo eu acho que voltamos a ser criativos.. e a querer fazer coisas diferentes. Eu acho que é uma coisa boa para um professor, eu acho. Mas é preciso que a gente queira, não é. Não consegues obrigar ninguém (riso).

L: Agora umas definições de conceitos. O que é que entendes por educação?

B: Pá para mim educação é.. é aquilo que eu sou na vida. É o que eu sinto, não é, o que é que eu sou, eu sou a educação (riso). E muitas vezes eu tenho dificuldade em.. A educação para mim é, é um ato, não é, que está presente em tudo o que nós fazemos. Portanto quando nós dizemos hmm.. "eu associo a educação à aprendizagem e não ao ensino".. Eu ensino, eu.. para mim, educação está sempre relacionado com uma questão de aprendizagem. E portanto como eu acho que o ser humano, desde que se levanta até que se deita, está sempre em, está sempre a educar, a educar-se, a aprender, a regular-se e a aprendizagem.. E a educação é isto, é a regulação, o aprender, o ensinar, o conseguir gerir a vida, isto tudo para mim faz parte da educação. Portanto, eu costumo dizer que eu não conseguia ser mais nada na vida senão ser

professora e fazer parte da educação. Portanto.. eu acho que a educação é alguma coisa de, de, de algo, é algo que nos permite estar sempre em, em renovação. É este, é este o meu sentido. Mais do que daquelas, uma definição completamente catedrática, de ser a educação um, é o ato de, de, de, de ligação entre um conjunto de pressupostos, não é. Eu acho que não é. Para mim não é, não é. Para mim não é.

L: E então quem é que educa? Não podia ser professora, só os professores é que educam?

B: Ahhhhh não. Não, nem, não só os professores é que educam. Mas.. o ser humano todo ele educa, a vários níveis. O que eu acho é que para tu teres um, para tu sentires que fazes algo pela a educação, algo efetivo, tens de ser professor. E quando eu digo professor eu nem estou a falar do professor enquanto, e se calhar isso também tem a ver com a minha definição de professor, não é. Eu digo, vou na rua e eu sinto-me sempre como uma professora. Em qualquer coisa que eu esteja a fazer e.. porquê? Porque, lá está, eu relaciono, se eu não tivesse curso nenhum e trabalhasse, não tivesse oportunidade de estudar, eu sentir-me-ia uma professora na mesma. E eu costumo dizer isto muitas vezes porque, lá está, porque, por esta questão de, desta definição do que é um professor. Para mim o professor é uma pessoa que consegue fazer, transmitir aos outros e fazê-los conseguir compreender melhor o mundo onde vivem. Isto é a minha definição de professor. Portanto acho que é tipo o top da educação, não é. Aquele que consegue fazer isto. Agora, claro que eu acho que não, eu acho que todas as pessoas, ao seu nível, educam sempre, sempre, não é.

L: E a escola tem um papel privilegiado neste, neste quadro de educação?

B: Eu acho que a escola tem um papel privilegiado porque é uma coisa social que nós criámos, não é. Onde as pessoas vêm para ser educadas, não é. Mas eu, eu, eu não sou uma crente da escola (riso), eu não sou um bom exemplo porque eu.. Eu não, se eu pudesse não pertencer a uma escola, eu não pertencia a uma escola.

L: Então quais são as desvantagens da escola, quais são os defeitos da escola?

B: Eu acho que, o problema para mim na escola está no que se criou à volta a palavra "escola", não é. Porque a escola, o que é a escola? A escola é aquela aldeia ali em baixo onde toda a gente educa toda a gente. Portanto isso é uma escola. Portanto isto também, eu costumo dizer que também é uma aldeia. A voz do Operário também é uma aldeia por isso eu gosto de trabalhar na Voz do Operário e não noutro lado, não é. Porque eu sinto que na Voz do Operário eu sou mais do que a professora do 2ºB. Na Voz do Operário eu conheço todas as pessoas, todas as crianças da escola, eu conheço quase todos os pais. Eu faço questão disto porque extrapola o meu papel de, de, de estar aqui dentro da sala. O professor que transmite conhecimentos académicos, pá, é um, não é um professor, é um, uma cassete. Mas que tem um bocadinho mais do que tem um robô. Mas a escola enquanto instituição é uma coisa que descredibiliza, no meu ponto de vista, a educação e descredibiliza o que é a vida das pessoas.. e portanto eu preferia mil vezes que nós tivéssemos uma sociedade que dá valor à escola enquanto um todo e não à escola enquanto transmissão de conhecimentos, conhecimentos académicos. Nós temos um programa para cumprir, e eu percebo. Quer dizer, eu tenho, eu não vivo completamente alienada da realidade. Eu cumpro um programa, tenho um programa comigo, cumpro. O que é que faz de mim, o que é que eu sinto diferente neste cumprimento, é que para mim o cumprir um programa é conseguir que eles, de alguma maneira, que aqueles conteúdos que ali estão descritos, que eles os percebam, que os relacionem e que sejam críticos em relação a eles. E se aquilo for tudo uma grande chachada vou-lhes dizer que aquilo é tudo uma grande chachada. Ou vou fazer um concurso para lhes dizer que aquilo é uma grande chachada. Portanto se não faz sentido dar determinados conteúdos num ano, porque eu acho que não faz sentido dar um conteúdo.. "até ao 1º ano só podes ir até um determinado conteúdo de estudo do meio. E depois no 2º ano é que dás..". Quer dizer, isto para mim não se pode dividir desta maneira, não é. Claro

que nós temos que relacionar as coisas e os miúdos, tu ensinas uma matéria, eles relacionam com o que eles têm na sua vida. Eu dar aula no meio de Lisboa, aqui nesta zona de Lisboa é muito diferente do que dar aulas na Sertã, não é. Quando eu vou à Sertã, de onde é a minha família, eu falo com os meus primos que moram lá, que têm miúdos e falo com os miúdos, a realidade deles é completamente diferente. Eu nunca poderia ensinar da mesma maneira, não é. Eu nem se quer conseguia conceber a educação, se calhar, da mesma maneira que se eu fosse criada ali, não é. Tinha de conseguir de outra maneira, se calhar. Concebia a questão de, de, de ter, também.. não.. sendo uma pessoa que já tinha ido para o estrangeiro e tal, se eu vivesse no campo, não é, podia trazer-lhes outras realidades para ali e ajudá-los neste crescimento. Mas também não conseguia, não conseguia explicar o que é uma invasão de turistas no elétrico. Não dá para explicar. Eu só vivendo isto, não é. Portanto, e acho que isto muito conforme o sítio onde nós estamos. Agora, porquê que nós, porquê que muitas pessoas dizem que a escola, a escola não é um sitio onde os miúdos.. "os miúdos vêm para a escola para serem educados, vêm para a escola para serem ensinados".. eu fico quase arrepiada com frases destas, não é. Quer dizer, não, os miúdos vêm para a escola para continuar a educação, para completar a educação. E não é porque um pai dá uma educação que não, que nós podemos achar que não é a mesma que daria, enquanto individuo, eu não concordo mas eu posso ajudar a construir aquilo. Pelo menos a fazer com que este miúdo se questione. Qual delas é.. não quero dar só a minha visão, quero que ele perceba e questione o que tem, não é. Não conseguimos dar aos miúdos todas a mesma educação, isto é uma das questões, não é. Sou a mesma pessoa mas não vou chegar aos miúdos todos da mesma maneira. E isto é uma coisa que eu acho que a escola tenta muito oprimir, não é. Agora, a gente pode dizer "mas a escola

L: Oprimir como?

B: Oprimir esta questão de o certo e o errado. Para a escola há coisas que.. é claro que um miúdo tem que respeitar um adulto, isto para a escola, não é. O miúdo tem que respeitar um adulto de uma maneira diferente que respeita um colega. Isto é uma coisa. Não é que a escola diga isto mas é o que é, é o que é transmitido na escola. E depois isto traz dissabores logo a médio prazo, não é. Porque a escola não pode defender uma coisa destas, a escola tem que defender que nós temos que, temos que ser iguais no respeito. Tem 6, 7 ou 90 anos. Temos que ser iguais. O que nós podemos, às vezes muitas vezes ver é adequar este respeito. Eu às vezes digo-lhes isto, é adequar. Nós não podemos fazer a mesma brincadeira com um colega de 6 ou de 7 ou com um colega de 2. Nem que um colega ou um professor de 50. Só porque eles não vão perceber da mesma maneira, não é. Portanto isto é uma questão de adequação mas não é uma questão de, de, de.. e eu sinto muitas vezes, principalmente quando eu vejo miúdos que já saíram e quer dizer, sou mãe, não é, o meu filho está na escola pública e os valores que lhe transmitem na escola pública são muito.. Eu tenho tido questões muito severas para levantar em relação à escola porque. E isto é uma das questões que, enquanto mãe, eu fico um bocado transtornada porque a escola quer ensinar ao meu filho valores diferentes daquilo que eu ensino, não é. E eu posso pensar assim.. E eu sou critica em relação a isto, eu penso "mas eu posso ter pais na minha turma que dizem o mesmo de mim".. Embora eu acho que estou certa

L: (riso)

B: Não é. E se calhar eles também acham, não é. Portanto, quer dizer, aqui é a questão do que é que é isto da escola? Isto é difícil, não é. Isto é difícil porque a escola não, não é vista por todos da mesma maneira, a educação não é vista por todos da mesma maneira, não é dado o valor de todos da mesma maneira. A questão central é que uma sociedade que tem uma educação para a diferença ou para a igualdade ou para a, ou para o respeito, que tem isto como alicerce funciona melhor, não é. É mais segura, é mais tranquila, as pessoas são mais respeitadas porque se dão mais ao respeito. Quer dizer, há uma série de coisas que é difícil nós percebermos

o certo e o errado, não é. E cada um de nós, quando defende uma coisa, eu acredito que as pessoas defendam porque acham que é estão certas, não é. Digo eu.

L: Agora outra definição, cultura? Como é que defines cultura.

B: Cultura. Cultura é um, é um modo de enriquecimento pessoal e social de cada um. É um modo como nós nos apropriamos do que está à nossa volta. Quando nós dizemos que uma pessoa tem falta de cultura normalmente também é uma definição errada. Porque o que nós estamos a dizer é que ele não tem a mesma cultura que nós, não é. E isso não é, pode não ser falta de cultura. Agora eu acho, no geral eu sinto que a cultura, para mim, a cultura é algo que está alicerçada ao modo de estar, ao modo de como as pessoas vêm o mundo à sua volta. E como o integram. Para mim a cultura é isto, o modo como integro o que está à minha volta. E prende-se muito com uma questão.. porque a cultura não tem que ser "eu sou muito cultural porque eu vou ao teatro, cinemas e .. Mas também tem um lado muito bom, é que também me dou muito bem com os pobrezinhos e as pessoas do campo, não é. Então sou uma pessoa que tem uma cultura alargada", não é ah "e defendo os indígenas do Brasil", não é. Portanto, pronto. Isto faz de mim uma pessoal culturalmente rica. Mas depois isto não é bem integrado na minha, no meu dia-a-dia, não é. Portanto para que isso faça sentido tu tens que te deixar crescer culturalmente. E nós não, eu acho que nós nascemos dentro de um tipo de cultura mas depois o.. nós não ficamos presos, nós não nascemos presos àquela cultura, não é. Nós nascemos e somos educados, não é, somos encaminhados. Digamos que a educação, pronto um caminho que nos dão dentro de uma determinada cultura e nós vamo-nos aculturar ou não daquilo e questionar ou não e incorporar o resto das coisas à nossa volta. E portanto aí cada um de nós vai, vai depois criar quase um mundo aculturado de si próprio, não é. Se eu..

L: Então e a escola tem um papel nessa criação do mundo cultural próprio?

B: Sim, eu acho que a escola, o principal papel para mim da escola, em relação à cultura, é um papel crítico. É um papel de deixar, de lhes dar o mais possível coisas à escolha, o mais possível desenvolvimento, o mais possível do lado crítico. E ajudá-los na perceção do mundo. Não dizendo "olha, eu para mim tudo o que é", sei lá, um exemplo "tudo o que é estrangeiros, para mim, não deviam estar aqui porque o país é nosso", isto portanto imaginando que isto é a minha cultura, o que a minha cultura defende. E não é passar isto, é se calhar fazer com eles um caminho de "porquê que nós temos tantos estrangeiros em Portugal?", não é, "e os estrangeiros vêm de onde? Então e são todos do mesmo tipo?". Porque uma das coisas que eu acho que acontece muito em países que não estão assim tão desenvolvidos é que a informação que nos chega de todos os lados é culturalmente pobre, não é. Aí então acaba por nos direcionar para um dos caminhos. Mas e, quando eu digo isto, digo até politicamente, tanto à esquerda como à direita isto acontece. Eu sou extremamente crítica com a esquerda como sou extremamente crítica com a direita. Que tem muito a ver com isto, que é haver só um caminho. Isto não existe, não existe só um caminho para nada. Portanto isto não existe. E nós na escola temos este papel, o papel fundamental é que os miúdos.. Os miúdos deviam sair da escola a saber que podem escolher uma série de coisas, que existem uma série de coisas e eles irem definindo a sua, os seus próprios conceitos das coisas, não é. Mas não, os miúdos saem da escola com o conceito já pré, todos, alguns deles todos definidos. E isto é um papel que a escola não pode fazer, não devia fazer. Mas é difícil. Eu por exemplo como só dou aula até ao 4º ano, eu fico aqui com um caminho aqui muito reduzido, não é. Depois de mim ainda vem tanta gente, não é, que pode dar cabo disto tudo. Eu acredito, eu acredito que há uma semente que pode ficar, uma semente de querer saber coisas e querer questionar e de querer criar uma série de caminhos para, pelo menos as coisas entrar só e ficar lá. E em relação à cultura.. neste caminho é muito importante nós, por exemplo, dar-lhes um leque enorme de experiências culturais de vários níveis, discussões de vários níveis, para que eles possam dizer, sem problema, "epá bailados não, detesto bailado".

Qual é o problema? Eu não ceder.. Porque a questão é como nós definimos que a cultura, ser culturalmente rico, é gostar de ópera, de bailados e de jazz, não é.. Se eu não gostar de jazz eu tenho vergonha de dizer que eu não gosto de jazz.. porque não me fica bem, uma pessoa com uma boa cultura gosta de jazz, não é. E portanto isto, isto acontece muito com os miúdos logo de pequenos. Que é, os miúdos dizem muitas vezes.. Os miúdos são muito abertos e dizem logo.. Eu acho que cada vez mais cedo eles começam a ficar com, com pré-conceitos sobre determinadas coisas, não é. E, e a questão dos meios mais ricos culturalmente os miúdos são mais, não são menos abertos. Ou melhor não menos fechados, eles são mais fechados porque eles criticam quem não vai ao cinema logo aos 6 anos, "o quê tu nunca foste ao cinema?". E se calhar o outro nunca foi ao cinema porque não teve oportunidade de ir ao cinema, porque os pais não vão ao cinema, ele nunca foi. E para este miúdo, culturalmente, aquele já está abaixo dele, não é. E portanto, normalmente, esta questão das pessoas com mais, mais aculturados acabam os estigmatizar outros que até têm uma abertura de espírito muito maior. Porque eles já estão muito mais moldados.. E a escola molda para isto, molda.

L: E quais são os contributos do projeto

B: Para isto?

L: Para isto?

B: Eu acho que é precisamente essa diversidade, não é. É a questão de lhes dar essa diversidade.. de assistirem a vários tipos de peças, de lhes mostrarem vários tipos de performances, de, desta parte dos direitos humanos também, também há bocado não disse.. mas esta questão dos direitos humanos que também, trabalhar isto com a S tem sido, tem levantado aqui muitas, muitas, muitas lebres porque são questões muito sensíveis e que toda a gente pensa que já estão mais que ultrapassadas e não estão, de todo ultrapassadas, não é. E, e uma das coisas que eu acho que é principalmente boa nesta questão do projeto é.. é precisamente esta coisa de nós não nos expormos numa atitude, as pessoas com mais cultura, com mais acesso à cultura, com mais acesso a.. a coisas.. pá que têm a ver com questões económicas também, não é, e sociais. Mais favorecidas socialmente que não se ponham, que não se vejam como um ser especial. Eu acho que o projeto traz isto. Porque acaba por dar a toda a gente a oportunidade de experienciar uma série de coisas e muitas vezes quem nos surpreende mais são miúdos que têm menos experiências. Precisamente porque não são tão formatados. E isto é uma das coisas que eu acho que ajuda mesmo aqueles que já estão muito formatados. Isto é uma.. eu sinto muito isso, aqui no.. com, muitas discussões tem havido. A questão de não só a questão, por exemplo a questão do racismo tem sido levantada e tem sido muito falada e nós não somos uma escola propriamente rica em termos de, de etnias e de vários, de multiculturalidade. A Voz não é uma escola muito rica em multiculturalidade. Ali a escola do Castelo e assim são muito mais. E portanto nós acabamos.. Às vezes eu quando me revejo nisto vejo-nos aqui, numa posição um bocadinho.. somos uma elite aqui do sitio, não é. E sito também nos trás uma situação, pelo menos a mim, um bocado desconfortável. Mas a verdade é que nós, e a nossa população é uma população que tem, maior parte deles, muito acesso a quase tudo. E quando aparecem aqui no meio dos grupos.. há 3 ou 4 que não têm, isto faz com que eles percebam um bocado a realidade, embora seja uma turma, umas turmas muito mescladas socialmente, mas depois a verdade é que mesmo aqueles que têm menos dinheiro ou estão, que os pais não são tão do meio artístico ou assim, sabem que o correto é ser, ou o que devia ser é ser. Portanto acaba por dar aos filhos isto, mesmo que eles não sejam.. Que eles até nem vão para eles, não é, eles não vão ao teatro sozinhos, não é. Os nossos filhos levam ao teatro porque deviam levar ao teatro. Acabamos por ter assim um.. E este projeto traz muito esta coisa de ali, toda a gente não passaria pela cabeça de um pai por um miúdo a fazer dança contemporânea. Ballet talvez, agora dança contemporânea não. E ali todos têm acesso à dança contemporânea. Se calhar vamos descobrir

alguém que é um talentoso da dança contemporânea que não teria descoberto de outra maneira, não é. Também vamos mostrar, a estes pais, esta questão do preconceito com a dança. É dança/ teatro.. todo pai.. um rapaz dança/ teatro até vai mais ou menos, se for só dança na turma, ainda vá, se fosse pedir para a dança se calhar não deixam, não é. Portanto isto são ganhos que nós temos por ter isto integrado dentro do currículo. Que as famílias acabam por olhar para isto como uma coisa que é para todos e que faz-lhes bem e que é bom e que é bem visto. Não é, socialmente. E isto ahhh não é este o nosso propósito, mas acaba por arrasto ser um bom propósito para quebrar alguns preconceitos, não é. E, e, e a questão de, quando eu há bocado ia dizer, uma questão racial ou de etnia, temos aqui questões do preto e do branco e de haver ainda em Portugal, de haver esta coisa do colonialismo, bababa e bababa. O branco sempre com um ar superior. Depois também temos aqui, dentro da Voz especificamente, coisas como nós, aqui da Península Ibérica, não é e os nórdicos. E que depois.. há os dos países.. Alemanha, não estamos ir tão para cima.. na Alemanha.. e temos muitos, temos tido muitos.. Que também acham que são o extremo da organização e que.. e portanto isto também nos deixa, nós ali numa posição, não é. E isto é engraçado depois ver. Porque depois isto acaba por teres uma data de pessoas de vários países que acham todos que, à partida olhamos, são todos iguais.. mas depois aquilo não é bem assim, não é. Isto também, e isto o projeto veio mexer muito. Até certa altura, efetivamente, tu tens muita gente em Portugal estrangeiros a trabalhar nas artes cá, não é. Muita gente. "AH claro tinha que ser norueguês ou tinha que ser alemão ou tinha que ser não sei quê".. Como se cá não houvesse gente que fosse capaz de fazer aquilo. "Ah só que as artes lá estão em desenvolvimento, estão 30 anos à nossa frente", não é, portanto naturalmente eles já fizeram tudo o que podiam fazer e continuam a fazer e já estão a extrapolar fronteiras, há muitos anos. E portanto chegam cá.. E isto é uma coisa que também tem que ser vista e acaba por pôr aqui as pessoas todas a pensarem numa sociedade para além fronteiras. Que é uma coisa que eu acho que vai ser o futuro, não é. Já é um bocado mas que.. As escolas vão ser muito mais ecléticas neste sentido. E também nos obriga a olhar para a escola de uma maneira diferente, a todos, porque vêm estas pessoas do estrangeiro, não é, de outros.. questionar a nossa escola, não é. E dizer "então mas porquê que vocês não fazem assim, não fazem assado?" e isto é uma coisa que, aqui na Voz, isto sente-se muito. Há muita gente de fora que vem questionar e que vem à procura de uma coisa mais parecida com o que tinham não sei onde e acabam por vir parar aqui por isto. E com o projeto, eu noto que isto é uma coisa que as pessoas têm incentivado, têm ajudado neste crescimento, porque já eles dão um valor às artes que os outros pais, se calhar, não davam tanto e que vêm ajudar neste sentido. Então nós acabamos por utilizar estas famílias para também nos dar um certo incentivo à continuação. E isto é engraçado, ver este, mais do que.. e aí eu sinto muitas vezes preconceito de, dos que são portugueses, digamos assim, e dos que em relação a eles são estrangeiros. Mais uma questão de ser preto ou ser branco, não é.

L: E há algumas desvantagens para as crianças em participar no projeto? Tem algumas perdas?

B: Não, acho que não tem nenhuma desvantagem. Não vejo nenhuma desvantagem.. Acho que não se perde nada e acho que qualquer coisa que se diga, que ok, esse alguém disser que perde que em vez de estar a dar 45 minutos de Português está ali, acho que não.. não acho que seja, não se perde isso. Não precisamos de mais 45 minutos para matemática, precisávamos mais destes. Porque lá está, porque a questão é quando um professor diz "ai mas eu com tanta coisa no horário não consigo cumprir o programa", não é, que é uma coisa que a gente ouve muitas vezes. Especialmente quando faço formações com a Sílvia.. noutras escolas, não tanto aqui na Voz, mas quando faço fora oiço, ouvimos muitas vezes isto. E é a única questão é que as pessoas tudo o que sai do português, matemática e estudo do meio é extra. E nunca integrado como uma aprendizagem. Portanto, se for assim se calhar é difícil eu cumprir o programa.

Agora se, uma das coisas que diz lá, no programa, é o diálogos e expressão oral.. eu não vou dar expressão oral, eu já dei expressão oral, já está check, não é. Portanto, isto é uma das coisas que é preciso fazer às vezes com os professores.. que é isto, é mostrar-lhes isso que estás a dizer, é que não.. fazê-los questionar, ok, não querem fazer este projeto, não querem ter aulas de expressão dramática porquê? "O que é para vocês um.. O que é que se perde se eles fizerem expressão dramática?". E depois pegar nestas coisas que eles dizem e mostrar-lhes como é que podemos fazer, não é. Porque eu não consigo encontrar nenhuma coisa má. A única coisa má que eu posso encontrar, neste preciso momento, nesta conjetura que estamos, é o ser fugaz, este projeto. Este é, é o único perigo, que eu sinto nisto. Que é eu começar a entregar-me num projeto destes, a vender este produto que eu acredito, e depois um dia continuar a ser coordenadora disto e isto já não existir.. e eu vou dizer o quê? "ai afinal a expressão dramática já não é assim tão importante!" (risos). Isso eu acho que é .. Mas isso é a mesma coisa que dizeres os.. darmos aos miúdos coisas e.. dar-lhes asas e depois dizemos "olha agora têm asas mas não podem voar". E isto é um problema da educação, não é. É um problema que, que às vezes é difícil de gerir. Que é tu dares aos miúdos coisas, tu dás-lhes espírito crítico, incentivas ao espírito crítico, incentivas ao eles dizerem aquilo que pensam e depois eles dizem-te "olha foste muito injusta, e eu não quero fazer trabalho contigo esta semana porque tu foste muito injusta". E tu pensas "oi, mas eu sou a professora, como é que ele me está a dizer isto", não é. Mas eu é que criei aquele monstro, não é. Portanto, quer dizer, e isto é uma das questões, é uma, é o que nós, é o que os professores de outras escolas nos dizem quando recebem os nossos alunos, daqui da Voz, muitas das vezes tem a ver com isto. Que "ai eles vêm bem preparados, eles são não sei quê.. MAS não se calam, têm sempre qualquer coisinha para dizer". Dizem que, houve uma vez um.. que nos contaram.. que se levantaram quando entra a diretora da escola, pronto, ele não se levantou. E depois entrou a auxiliar e ele levantou-se. Pronto, que há uma escola onde se levantam a todos os adultos e há outra escola só se levantam às diretoras e professoras, assim é que é. Portanto entrou uma auxiliar e ele levantou-se. E a professora "mas está maluco, não se está a levantar..", "Então? Entrou um adulto!", "Ai que disparate", pronto este tipo de coisas. Claro que isto é uma provocação deste miúdo, este miúdo tem 11 anos não é. Agora, a culpa é da Voz do Operário porque criou aquela..? Não. E isto, se nós queríamos, não podemos continuar a manter a escola como está e com, com, com os programas e com as competências que queremos desenvolver nos miúdos.. E depois, quer dizer, dizem "ah não vocês têm que desenvolver espírito crítico, nananan.. e eles têm que", mas depois são avaliados pelos conteúdos, não é. Portanto isto são coisas que eu acho que.. E eu acho que, se houvesse tipo de projetos destes em todas as escolas, não precisava de ser só de expressão dramática, até podiam ser coisas anuais; projetos anuais, que num ano era expressão dramática, no outro ano era de direitos humanos, no outro ano era a poluição, o que fosse, não é. Mas projetos onde os miúdos se envolvessem efetivamente enquanto cidadãos. Havia uma série de competências que.. não ficava nenhum.. preocupada em trabalhá-las mas eles trabalharem automaticamente. E pronto, e nisto, lá está, havendo um projeto destes, nós podemos fazer uma coisa, que é garantir.. quase garantir que todas as turmas independentemente do professor que têm, que goste mais ou que goste menos, vão ter oportunidade de ver a coisa de outra maneira. Isto é uma das mais valias, não é. Se eu disser a um professor "tens de dar expressão dramática", ele diz-me que sim e depois ensina aos meninos a história da carochinha, e acha que está a fazer expressão dramática, não é. E isso eu não posso garantir.. Assim temos pelo menos a garantia que estes miúdos todos eles passaram por alguma coisa diferente durante estes 4 anos. Pá, é melhor que nada (riso).

L: E para ti, enquanto profissional e pessoa, o projeto tem mais valias?

B: Para mim tem muitas mais valias porque eu estou sempre, eu acho que.. enquanto pessoa eu estou desperta socialmente para uma série de coisas que não estava. Nomeadamente coisas

que se passam aqui à volta. Como este projeto não é só a nossa escola, isto também foi outro salto, que eu acho que foi muito importante, o envolver outras escolas.. isto para mim traz-me uma realidade.. eu conheci uma realidade que eu não conhecia. E não conhecia porque vivo nesta realidade muito particular, não é. Mas.. isto trouxe-me esta vantagem especialmente enquanto pessoa, não enquanto profissional. Enquanto profissional, porque eu tenho aprendido imensa coisa, e eu tenho certeza absoluta, que eu gostando disto e estando a gostar disto.. se aparecessem todos agora continuava a fazer, não é. Qualquer uma daquelas coisas. Agora, lá está, tem a ver com a tua maneira de ser e o teu modo de estar. Agora eu acho que , quer dizer, é impossível nós ficarmos imunes a isto, não é. É impossível nós continuarmos a ensinar da mesma maneira.. quer dizer, eu não sei se é impossível, eu para mim é impossível eu continuar a ensinar da mesma maneira depois de me ter passado uma Sílvia Real dois anos na nossa aula, agora ter um M a trabalhar comigo e aquilo não me ficar lá nada, não é. Só me pode trazer coisas boas. E melhora-me enquanto profissional.

L: Podes elencar as coisas boas que traz?

B: Tem, tem, eu acho que tem a ver com.. para já um maior conhecimento mesmo em termos técnicos. De uma série de coisas que tem a ver com as artes que eu tenho trabalhado. Eu tenho trabalhado muito mais com expressão dramática, não é. Portanto do ponto de vista técnico isto que eu tenho, que eu aprendi nestes anos todos foi mais, com certeza, do que seu eu aprenderia num mestrado de educação, de, de, de expressão dramática. Porque é na prática, é com erros, é com gente a ver o que eu faço, é comigo a dar sugestões, a ver, portanto é na prática. Isto acaba por ser um estágio, não é. Em relação a isso é, de um ponto de vista técnico, eu acho que é fundamental. Depois do ponto de vista de, social, do modo como eu consigo relacionar-me com os miúdos em sala de aula também me traz uma mais-valia. E com os colegas, isso também me traz, para a minha parte profissional; que tem a ver com coordenação, também me trouxe aqui algumas dicas de como chegar a este ou àquele.. porque não sou propriamente, se calhar, a pessoa, não sou uma pessoa muito simpática. E não, não sou porque não sou. Não é, não tem a ver comigo, eu não sou.. eu sou uma pessoa que me dou facilmente aos projetos não é, eu não sou uma pessoa de riso fácil, de simpática só porque sim, não sou. A expressão dramática trouxe-me algumas maneiras de, às vezes, chegar a determinadas pessoas. Isto também é uma mais-valia em termos de uma coordenação. Uma questão critica em relação ao meu modo de trabalhar, porque o trazer pessoas para dentro da nossa sala de aula traz-nos esse lado, não é, de nos ajudar a isto. Depois, olha, depois mesmo o facto de estares a fazer este trabalho me faz pensar em coisas que eu nunca pensaria. O que é a cultura, o que é a educação, o que é a escola, quer dizer. Não é, portanto isto faz-nos questionar e muitas das vezes eu gosto de receber estagiários, eu gosto de receber pessoas que me questionem, que me perguntem, que me.. porque eu não, nunca me sinto isto.. para já, nunca me sinto num certo ou errado, não sinto. Nunca.. posso dizer uma, uma, montes de disparates no sentido ahhh se for visto por alguém que me, com ideias muito diferentes das minhas. Olha, eu também oiço tantos disparates, não é, portanto. Mas faz também com que eu, de alguma maneira, eu agora a pensar nestas coisas, isto depois vai fazer com que eu da próxima vez for fazer uma determinada coisa se calhar já vou fazer de outra maneira, não é. Portanto isso também. Acho que é uma questão de nós nos criticarmos, auto- criticarmos e acho que é uma coisa que.. os psicólogos têm muito aqueles grupos de, de, que eles chamam, ai como é que eles chamam, em que eles, supervisão. Os professores não têm a supervisão, que é uma pena. Eu acho que era muito importante que houvessem grupos de, de, pronto, o MEM tem os grupos cooperativos mas não é bem a mesma coisa, não é. Ahhh, eu acho que um grupo de supervisão era um grupo onde as pessoas se podiam, se podem sentar e podem dizer "olha eu estou a fazer isto, isto na minha sala", mais até em termos relacionais. Porque, como é que eu dou o português, a matemática, o chinês, que

é o que se discute no MEM, e como é que eu uso o mapa disto ou o mapa daquilo ou.. Quer dizer, se já dou aulas há tantos anos, opá, eu consigo fazer isto com o meu grupo de professores daqui da escola. "Olha, eu uso este mapa, tu usas este. Olha este não está a funcionar". Quer dizer, eu não preciso.. não é, eu acho que é importante para a pessoa não cair em desuso nas coisas e ficar esquecida de uma série de coisas é importante.. mas falha muito na formação, na, na, na autoformação e na formação contínua dos professores este lado crítico e este lado da relação com os outros, não é. Porque.. há 10 anos atrás ou há 15 os miúdos eram diferentes, não é. E nós não podemos perder este comboio. E portanto este projeto traz-nos também isto que é, como nós somos obrigados a pensar nisto e a, o professor de expressão dramática diz-me assim "Ó B mas como é que tu lidas com aquele miúdo..", e eu sei como é que lido e como é que eu lhe explico como é que eu lido? Eu tenho que pensar nisto, não é. E isto também é uma coisa que nos faz pensar. E por último, uma das coisas que eu acho que, para mim, que eu, que eu, em termos do currículo, este lado criativo, não é. Este lado que eles nos trazem de.. epá, eles são tão criativos e conseguem imaginar coisas e dizer coisas sobre e.. pegar nas gaivotas, nas andorinhas e a partir dali fazer, montar ali uma série de coisas. Eu dei as aves, iniciação às aves e com eles aqui na sala como nunca tinha dado com nenhuma turma, não é. E eu gosto de aves, conheço imenso de aves e faço observação de aves, mas nunca me tinha passado pela cabeça ligar as aves à dança. Nunca, quer dizer, e agora penso "pá como é que isto nunca me passou pela cabeça", não é. Mas a verdade é isso, tem a ver com este lado criativo, eles trazem-nos uma capacidade de nós também nos tornarmos criativos. E de não termos medo de ser criativos, não é. Que isso é uma coisa, que até há uma altura em que temos medo de ser ridículos, acho que temos todos um bocadinho de medo de ser ridículos. E, e os artistas trazem esta mais- valia aos professores, eu acho. Eles não têm assim tanto medo de ser ridículos e.. quando a Sílvia disse para fazermos aqueles "buaaah" assim, os professores quando estão nas formações com ela não são capazes de fazer aquilo. Demora algum tempo até um um professor se solte à frente dos outros professores todos a fazer aquilo, não é. Com o artista dentro da sala de aula ou em trabalho paralelo com o professor.. Se calhar ali à frente do artista não mas a maior parte dos professores, depois, consegue chegar à sala, aos alunos e ser ridículo, não é. E acho que isto é uma coisa boa (riso).

L: Agora, se pudesse agora mudar alguma coisa no projeto, o quê que mudavas?

B: Mudava essa questão de eles virem para dentro da sala de aula. Neste momento era o que eu mudaria. Sim. Acho que, de resto, não, não.. quer dizer, eu se pudesse mudava.. Há uma outra coisa que eu mudava mas, quer dizer, esta eu acho que é impossível.. eu não sou muito, não idealizo muito. Mas uma das coisas que eu acho, para mim, isto eu já defendo isto há muito tempo, toda a gente deveria ter expressão dramática. Era o que eu mudaria era que a direção pagasse a mais artistas para todos poderem ter expressão dramática dentro deste projeto, dentro desta coordenação. Porque é diferente termos.. já tivemos professores de expressão dramática vindos de outros sítios e.. estando todos dentro da mesma coordenação há uma garantia que fazemos um trabalho comum e que nos obrigamos a esta reflexão conjunta. Quando é um professor que vem cá só dar uma aula e depois vai-se embora, é mais difícil manter esta, esta reflexão conjunta. Seria isto que eu mudava. E agora, isso não sendo isso possível para já, acho que esta rotação, acho que é o que se consegue de melhor. E se eles conseguissem vir dentro da sala de aula para também conhecerem o contexto, e os miúdos também os verem noutro contexto, não é, acho que.. que isso é interessante, e isso é um ganho que nós temos em relação a eles, porque os miúdos vêm neste contexto e depois vêm naquele. E eles não, vêm sempre naquele. Nunca, não sei se eles conseguem imaginar o M aqui a fazer trabalhos com eles sentado numa secretária, não é. Mas se calhar é, mas quer dizer, se calhar é uma coisa que eu acho que é possível de alterar.

L: Bem, alguma coisa que não perguntei e que achas que era importante dizer sobre o projeto?

B: Hm.. não, acho que não, acho que perguntaste tudo, e o que não perguntaste, também fui dizendo coisas.

L: Hmhm.

B: Mas acho que não, acho que está, está tudo. Eu acho que é.. é bom haver alguém também a debruçar-se sobre isto. Acho que isto é importante, porque acho que o projeto, depois, em termos do que se vive aqui, no dia-a-dia e desta experiência, pronto e daqui a uns anos havendo outras e estas já tendo ficado para trás e já terem sido substituídas por outras.. algo ficou de bom e algo que ficou, se calhar, ficou mal e algo a reflexão terá.. quem viveu isto terá coisas que, que terá ficado marcas, não é, com elas. Mas para haver efetivamente, uma efetiva mudança é preciso que as pessoas se dediquem a estudar estas coisas e aqui é que acho que é a grande alteração das coisas. E eu digo isto contra mim, porque eu estou numa série de projetos e eu às vezes penso "eu sou, eu devia me dedicar a estudar uma destas coisas", não é, porque eu estou tão dentro disto, não é, estaria muito à vontade para estudar isto, não é. Mas pronto, já que não o faço que alguém o faça. Mas, mas, mas acho mesmo, acho mesmo que depois, daqui a uns anos, para se pegar.. eu quero reproduzir isto em Alcabideche, quero pegar.. pá um estudo feito sobre isto com as coisas que correram bem, que correram mal, que não sei quê, o quê que.. E isto é o que faz avançar em um, uma efetiva mudança na educação. Porque se não houver este estudo, na educação e em outras áreas também mas, se não houver este estudo pronto fica, acaba por os projetos ficarem fechados dentro de destas pessoas, não é. E depois.. e nós dizemos isto, eu e a Sílvia dizemos muitas vezes que é, nós escrevemos pouco. Nós escrevemos muito pouco sobre o que fazemos.

L: Custa escrever.

B: Pois e pá

L: É o tempo, é

B: É o tempo e é a disponibilidade às vezes e é o achar.. Por exemplo, eu acho que as pessoas às vezes, eu pelo menos acho muitas vezes que não me vou esquecer, e que vou escrever daqui a uns tempos. E depois claro, esqueço-me, já esqueci, não me lembro de nada. Agora às vezes tenho ali uns projetos que faço e vou escrevendo, não é, porque repara.. esta turma tem o projeto do CFA, tem um projeto do renovar a Mouraria que tem a ver com os refugiados e assim, tem um projeto da lógica matemática, onde eu estou inteiramente ligada em todos. E acontecem coisas brutais em todos eles e descobertas incríveis, e eu não escrevo, não é. E, quer dizer, e isto.. a questão é, por exemplo neste do CFA estás tu dedicado a isto, a Sílvia também tem escrito mais umas coisas, embora não muitas.. Mas depois os outros projetos acabam por, por não, pronto por terem ecos que aparecem e foi bom para quem lá esteve, mas não serviu para muito. Isto eu acho que é a mais-valia, de nós pertencermos a uma coisa destas, é pelo menos dar a informação toda que temos para que alguém se dedique àquilo, não é.

L: Pronto, obrigada.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Entrevista E**

L : Portanto em primeiro lugar gostava que se apresentasse, portanto a idade, a formação.

C: Ok. Então eu tenho 23 anos, quase a fazer 24 este mês, tenho a licenciatura em educação básica e tirei um mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo.

L: Antes de trabalhar aqui trabalhou noutro sítio?

C: Não.

L: Portanto é o primeiro

C: É o primeiro ano de trabalho, sim.

L: Primeiro ano de trabalho. E a formação foi a primeira formação também.

C: Sim, também.

L: Também. Pronto então veio trabalhar aqui para esta escola. Podia apresentar a escola?

C: Ah.. para mim a escola é, esta escola em particular, é uma escola em que dá muita visibilidade aos alunos, muito visibilidade aos interesses deles para trabalhar conteúdos, muita.. é uma escola que valoriza imenso a parte, as aprendizagens fora da escola e as parcerias com outras pessoas de outras áreas, como a parceria com o CFA. E pronto, não sei o que hei de dizer mais.

L: Está bem. Portanto quais são os objetivos da instituição, da escola?

C: Ah.. promover a aprendizagem com significado das, das crianças, cooperação entre elas e o trabalho de equipa, a vida em sociedade, criar-se situações, tornar críticos e reflexivos para o mundo que vivemos hoje. Pronto, eu diria que são estes os principais objetivos.

L: Obrigada. Portanto o projeto educativo, quando chegou, já estava elaborado?

C: Sim, sim, sim, já.

L: Quando chegou teve conhecimento do documento, do projeto educativo?

C: Sim.

L: Sim?

C: Sim, sim, sim, já tinha consultado antes de vir à entrevista mesmo.

L: Antes de vir à entrevista?

C: Antes, sim.

L: Portanto escolheu mesmo vir trabalhar aqui.

C: Escolhi mesmo vir trabalhar para aqui porque é um modelo com que me identifico enquanto profissional e pessoa.

L: Portanto concorda com o documento do projeto educativo

C: Sim, sem dúvida.

L: mas portanto, o futuro não conhecemos, mas se ficar aqui depois vai ter possibilidade de contribuir para a melhoria do documento?

C: Claro

L: Teria já umas sugestões para inserir no projeto educativo?

C: Talvez.. eu acho que o projeto educativo está bastante completo, eu não acho que haja, neste momento, alguma coisa que faça sentido acrescentar. Talvez com, com o tempo possa surgir novas coisas, mas neste momento não, não acrescentaria nada.

L: E portanto trabalha também com este projeto.

C: Hmhm

L: Podia apresentar o projeto?

C: Ahhh ufff.. eu acho que o projeto é, vai muito ao encontro daquilo que eu disse. É um projeto que acima de tudo valoriza as aprendizagens das crianças com sentido e com cooperação. Ou seja, nós aqui trabalhamos, os professores e os alunos trabalham muito em cooperação, não há um poder, uma distinção marcada entre professor e aluno, há realmente um

percurso que vamos construindo em cooperação com as crianças. E vamos aprendendo uns com os outros, e eu acho que é muito isso que o nosso projeto educativo defende. Também a parte de irmos construindo o nosso percurso, refletindo sobre ele, criando caminhos para nós e não como um todo, para nós próprios irmos construindo as nossas aprendizagens a pouco e pouco com, em conjunto.

L: Hmhm, portanto mais uma vez, quando chegou o projeto já estava elaborado. Teve conhecimento do projeto como documento dentro deste projeto?

C: Sim, sim, sim, tive.

L: E como é que foi, portanto todos os professores não trabalham no projeto e aderiu ao projeto, como é que foi a sua participação decidida?

C: Ahhhh.. Não percebi bem a pergunta.

L: Não percebeste.

C: Não (riso)

L: Portanto o projeto já estava em funcionamento

C: Sim.

L: ou decidido ou aprovado quando chegou aqui no início do ano letivo, e depois participa agora no projeto, como é que foi decidida essa participação?

C: Ahhh.. já estava decidida à partida por mim. Por, ou seja quando eu cheguei eu já estava a participar porque o grupo estava com outra professora e quando cheguei informaram-me que tinham este projeto e eu..

L: E que ia participar

C: Sim, sim.

L: Portanto não foi decisão tomada, já estava tomada anteriormente.

C: Sim, exatamente.

L: E então quem são os diversos intervenientes neste projeto, com quem é que trabalha?

C: Eu acho que são os nossos colegas, tanto aqui da escola que vamos falando, são os outros professores que estão envolvidos nestas parcerias com, connosco, as crianças.. não, não sei.

L: E portanto quando o projeto se desenvolve há alguns obstáculos, algumas dificuldades?

C: Eu penso que não. Eu penso que se.. nós estamos todas a trabalhar para, com os mesmos objetivos,

L: Já agora quais são os objetivos do projeto em si?

C: De, de aprendermos com eles, de cooperação entre nós e de, também ganharmos alguma cultura entre nós, connosco. Juntos, nós com eles e eles connosco. E por isso eu acho que isso foi tão vincado desde início que, para nós, estamos todos a trabalhar para o mesmo.. E portanto não acho que haja dificuldades. Há uma mente aberta, tanto de um lado como do outro. E conseguimos falar e discutir, refletir e a partir daí avançar.

L: E portanto neste projeto também existe um documento no qual tambem não participou para a elaboração. E se tivesse de fazer algumas sugestões para alterar o projeto?

C: Não sei. Acho que não faria alterações, não sei. Acho que não sei mesmo, nunca pensei nisso.

L: Portanto há profissionais com formações diferentes que estão a trabalhar no projeto, gostaria que explicasse qual é o papel de cada um, começando portanto pelo seu papel no projeto.

C: Eu acho que o meu papel aqui é tentar que, aquilo que nós fazemos com os outros profissionais não seja algo momentâneo e que aconteça só ali, mas que passe também para este lado e.. que consigamos fazer esta transição, de um lado para o outro, para que aquilo que estamos a aprender faça sentido. Tanto com os outros profissionais como comigo aqui na sala. Fazer esta ligação. Ahhhh.. o papel dos outros profissionais talvez seja aprofundar um pouco

daquilo que nós não conseguimos às vezes trabalhar aqui de forma tão criativa e aprofundada. Às vezes não conseguimos, não temos tempo, então eu acho que é mesmo esse o papel deles. Portanto, têm formação para isso e ajuda-nos imenso também a aprender nessas áreas. E ao mesmo tempo que também se vão moldando a nós e se vão moldando às crianças e àquilo que gostávamos colar ao nosso trabalho aqui.

L: Considera que a formação que recebeu, que ainda é toda fresca portanto, contribui para o desenvolvimento do seu papel neste projeto?

C: Sim, sem dúvida.

L: E de que forma?

C: Eu acho que a minha formação foi uma formação bastante completa em todas as áreas. O que me permite também de ter alguns conhecimentos quando estou com os meus alunos nessas aulas, com os outros profissionais. E consigo não participar como professora mas participar e ajudá-los, às vezes, a desinibir-se e a participar mais. Eu acho que é, que é mais por aí.. porque também eu tive esta formação que eles estão a ter agora, eu tive durante a universidade já em adulta. E a mim facilita-me a perceber, às vezes, as dificuldades deles e a conseguir estar ao lado deles e.. para desenvolver aquilo que nos vai ser incutido.

L: E os outros profissionais, considera que a formação deles foi diferente e que contribui para desenvolver o papel deles?

C: Sim, eu acho que há certos aspetos ahhhhh, eu acho que há certos aspetos que nós, como professoras, não conseguimos.. as professoras aqui de 1º ciclo temos uma formação muito completa de muitas áreas mas não é uma formação aprofundada. E então há certas coisas que nós não conseguimos chegar lá porque não temos esse conhecimento. E eu acho que isso é visível, depois, nas aulas destes profissionais que tiveram esta formação mais aprofundada e conseguem chegar a fundo a certos aspetos. E por isso acho que o papel deles é mesmo, tem sido, tem estado a ser, bastante bem desenvolvido.

L: Portanto uma das mais-valias do projeto é esta complementaridade?

C: Sim, hmhm

L: Está a ver outras mais-valias do projeto?

C: Eu acho que é também um contexto mais informal que faz com que eles, que os alunos se libertem mais e faz com que eles se conheçam melhor.. e respeitem-se, se respeitem mais as suas individualidades de cada um. Eu acho que isso também tem sido uma mais-valia neste projeto.

L: Agora, definição de conceito. O que é que entende por educação?

C: A educação para mim é, é um percurso. Um percurso que nós próprios vamos construindo, uns com os outros, com as interações uns com os outros, ah.. é uma coisa partilhada, não acho que venha de uma pessoa só, vem do contexto e vem das pessoas que nos rodeiam. E pronto, para mim educação é isso, que nós vamos ganhando, vamos aprendendo e vamos construindo.

L: E quais são as finalidades da educação?

C: Ah.. eu acho que as finalidades da educação, acima de tudo, é dar-nos ferramentas para conseguirmos viver o nosso dia-a-dia em cooperação e sociedade com os outros.

L: E na sua opinião quem são os agentes ou os atores educativos?

C: Eu acho que, para mim, e eu acho que isto tem muito a ver com a minha, com a minha identidade profissional, não acho que haja.. agentes educativos, assim, que eu possa enumerar. Eu acho que somos todos agentes educativos, com conhecimentos de isto ou daquilo, mas somos todos agentes educativos uns com os outros.

L: E no meio disto tudo qual é o papel da escola?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

C: O papel da escola eu diria que é orientar, limar arestas e orientar naquilo, que eles já têm, orientar para que isso seja limado e para que eles ganhem essas competências; valorizando essas competências para que eles consigam crescer com elas. Eu acho que é esse o papel da escola, eu acho que é orientá-las nesse percurso.

L: E o que é que entende por cultura?

C: Ah, cultura.. não sei. Eu diria duas coisas, diria que cultura existe.. para mim cultura é aprender, é conhecer, num sentido, e no outro lembra-me muito ahh.. o sentido de cultura de, das coisas que vão passando e que são as nossas culturas, portanto os nossos hábitos. Dá estas duas, estas duas, estes dois lados. Mas também nunca pensei muito bem no que é a cultura. É uma palavra que ouvimos tanto no nosso dia-a-dia e nunca refletimos muito bem o quê que é isto, cultura (riso). Mas eu acho que cultura, para mim e no meu dia a dia, é aprender, é conhecer, é ir e conhecer.

L: Qual é a importância da cultura na nossa sociedade? Já que falamos muito nessa palavra.

C: Eu acho que a cultura serve também para nós também conseguirmos estar integrados na nossa sociedade. E conseguirmos ser críticos, em relação àquilo que, que, que acontece no nosso dia-a-dia. Eu acho que é a cultura que nos permite também refletir e conseguirmos argumentar e, e, e, pronto, falar sobre algumas coisas que, que acontecem, de forma crítica.

L: E qual é a importância, então, de um desenvolvimento de um projeto cultural e artístico numa escola?

C: Eu acho que a escola deve ser sempre o primeiro sítio onde esses projetos acontecem, uma vez que temos crianças que um dia vão ser adultos e que.. se estão a educar e estão a educar os pais em casa e as pessoas à volta deles. E portanto eu acho que isso, a cultura, este projeto faz com que as crianças consigam ter ferramentas para quando crescerem conseguirem ser melhores cidadãos; no sentido de refletirem e criticarem e de estarem atentos àquilo que acontece hoje em dia.. e conseguirem estar, criticar, refletir com sentido sobre isso.

L: Portanto, isto já entrámos nas aprendizagens realizadas pelas crianças. Há outras aprendizagens que acha que as crianças já realizaram com o projeto ou que podem realizar ainda?

C: Eu acho que, para os objetivos do projeto, as aprendizagens que elas têm feito têm sido, têm sido, pronto não acho que haja mais alguma coisa que pudesse ter sido desenvolvido. Elas neste momento, o que eu vejo, é um clima de cooperação, é um clima de reflexão, de respeito acima de tudo; uns pelos outros e depois toda a outra parte artística ahhhh que, que eu não sou, às vezes, capaz de lhes dar aqui e que eles vão conhecendo através do projeto e vão eles próprios construindo através dos projetos.

L: Como é que ia descrever as atividades realizadas no âmbito do projeto?

C: Ahhh.. elas, as, as atividades que têm sido realizadas com o meu grupo tem sido muito à base do respeito um pelo outro. Ahhh têm sido extremamente dinâmicas mas ao mesmo tempo reflexivas e sérias. Com muito movimento mas com também muito pensamento pelo meio, que leva a construir esse percurso e esse movimento que vamos criando nas atividades. Pronto, eu acho que é isso.

L: Para os alunos, há só vantagens a participar no projeto ou pode haver desvantagens?

C: No meu grupo não acho que tenha havido quaisquer desvantagens. Antes pelo contrário acho que só tem havido vantagens, no sentido em que, para além do respeito, tinha aqui alunos que ahhhh sentiam, eram, são mais introvertidos, não se.. não comunicavam muito, não participavam muito através, por exemplo, da oralidade, na sala, pela vergonha. E o comunicar através do movimento nas aulas fez com que eles se libertassem um bocadinho mais e que se sentissem à vontade com o resto do grupo e isso para mim foi das mais, das maiores vantagens, deste projeto.

L: Portanto desvantagens

C: Não diria

L: Nada. E o grupo? É um grupo adequado para participar neste projeto? Haveria grupos mais adequados, mais recetivos a este projeto?

C: Não, eu acho que o grupo recebeu muito bem este, este projeto. Também foi algo que os cativou, foram-nos cativando ao longo do tempo pelas atividades que também foram propostas e porque a pessoa com que está a realizar isto com elas foi muito, também, ao encontro daquilo que elas achavam e perguntou-lhes e fala muito com elas. E portanto acho que o grupo foi, desde inicio, muito adequado para participar neste projeto. E ajudou-os muito a nível de relação uns com os outros.

L: E acha que há grupos que poderiam beneficiar mais do projeto do que o grupo da sua turma?

C: Nesta escola ou?

L: Não

C: No geral.. Sim eu acho que sim, eu acho que estas, estas sessões que temos tido ajudava bastante grupos que têm mais do que a minha turma, porque a minha turma realmente tinha esses problemas não tão acentuados.. mas eu acho que grupos que tenham mais dificuldade de se relacionar entre eles; desde, se não se respeitarem a vários níveis, crianças que às vezes têm alguns problemas também a nível emocional e que eu acho que esta parte artística e de expressão ahhhh ajudaria muito a lidar com isso e aceitarem-se uns aos outros e conviverem uns com os outros.

L: E para si mesmo, como profissional e como pessoa, quais os aspetos positivos e negativos do projeto? Da participação no projeto?

C: Eu negativos não vejo qualquer pontos negativos. Eu acho que para mim, enquanto profissional e pessoa, foi, foi muito bom. Em dois aspetos.. No aspeto em que eu própria fui crescendo, eu faço as sessões com eles e então eu própria fui crescendo a participar ahhhh neste projeto com eles. Porque eu cheguei aqui, não é, eles não me conheciam e fomos logo para este projeto e foi uma forma de nos conhecermos uns aos outros e de aprendermos a confiar nos outros. Isso para mim foi das princi, dos, do, do, um dos maiores aspetos positivos. Ahhh outro, talvez a parte mais de conhecimento, de conseguir adquirir algum conhecimento para quando não tiver este projeto poder ser eu própria a trabalhar alguns aspetos e a, de algumas maneiras, como vi, desenvolver ao longo do projeto, com este ou com outro grupo, no futuro, no meu futuro profissional.

L: Portanto acha que no final seria capaz, noutro contexto, de desenvolver um projeto similar sem a colaboração da parte artística?

C: Não, eu, eu acho que seria capaz de fazer algumas coisas que nos ajudassem a aprender e trabalhar, mas acho que a colaboração com os profissionais que têm essa formação ajudam bastante e é essencial. Eu não conseguiria fazer um projeto igual (riso) ou semelhante a este.. Poderia aproveitar algumas coisas para trabalhar com eles mas nunca seria um projeto semelhante a este, não.

L: Pode identificar as diferenças que existiriam?

C: Ahhh, eu acho que, o que, o que me fez crescer aqui também foi a, as dinâmicas que foram sendo criadas com eles de abertura, de reflexão e de comunicação, sem ser através da escrita e da fala que eu acho que conseguiria trabalhar com eles de outra forma. Não tão aprofundada como é trabalhada com, em colaboração com este projeto mas penso que conseguiria criar algumas dinâmicas de grupo, que os ajudassem a conhecer-se. Mas pronto nada.. eu acho que foi mais esta parte da.. também sensibilidade, para, para estas coisas que, que ganhei neste projeto.

L: Portanto a parceria parece-lhe fundamental.

C: Sim, sim, sim, sim. Sem dúvida.

L: Só para explicar melhor a importância dessa parceria, se quisesse.. Vamos supor, muda de escola e quer convencer o agrupamento, a direção a ter um projeto com parcerias assim. Quais são os argumentos que utilizaria?

C: Bem, eu acho que a 1ª seria mesmo a minha experiência dentro, ou seja as minhas vivências com este projeto que têm sido, que têm ajudado bastante o meu grupo e as aprendizagens que fomos construindo juntos. Outra, outro argumento seria o aprofundamento de questões a nível artístico que nós não conseguimos chegar e não conseguimos trabalhar de forma tão enriquecedora como tem sido trabalhada. Ahhh.. e outro, a relação que se cria nestes momentos mais informais e em que pensamos e nos exprimimos de outra forma sem ser com uma caneta, um lápis e dentro de uma sala de aula.

L: Muito obrigada. Alguma coisa que não perguntei e que achava que era importante acrescentar?

C: Não, acho que não. Acho que.. não tenho assim mais nada a dizer (riso)

L: Não? (riso)

C: Não (riso)

L: Portanto não está nada arrependida de ..

C: Não, não estou não (riso)

L: .. ter

C: Nada disso.

L: Então obrigada.

C: Obrigada.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Entrevista F**

L : A primeira coisa que gostava de lhe pedir é que se apresentar.

F: Chamo-me F, sou professora do 1º ciclo, trabalho há quase 38 anos com crianças, sempre fiz este trabalho, não é. Trabalho aqui na escola do Convento do Desagravo, agora Santa Clara, tive uma turma que segui do 1º ao 4º ano e estou agora na ressaca de os deixar, não é (riso).

L: Sim. Portanto qual é a sua formação?

F: A minha formação de base é professora de 1º ciclo, bacharelato. Depois com dois anos de especialização em língua portuguesa, portanto licenciatura.

L: E tem outras formações? Mesmo que não seja graus académicos.

F: Sim, muitas. Fiz outras formações ao longo da minha carreira. Muitas foram importantes para poder repensar, poder agir, ouvir novas ideias, implementar. Portanto a nossa carreira tem implícita, implícitas formações que temos que concretizar. E procurei sempre que essas formações viessem de encontro à minha necessidade. Já o português também foi opção minha porque senti sempre.. eu sou de ciências, portanto fiz todo o secundário de, de, da área de ciências, ahhh mas senti sempre que uma das grandes lacunas das crianças vinham exatamente do português. Daí a minha preferência, a minha opção por (tlim tlim telemóvel a tocar) peço desculpa, a minha opção por, pelo português, não é. Visto que achava que ia melhorar a minha prática (riso)

L: E agora trabalha aqui nesta escola, pode apresentar a escola?

F: É uma escola grande, não é. Talvez um espaço desadequado para escola, não é, porque isto foi um antigo convento. Esta escola resulta de várias escolas de Lisboa que foram eliminadas, não é, de 5 escola, que ficavam na zona centro de Lisboa. Trabalhei em muitas escolas ao longo do meu percurso, trabalhei em muitas escolas. E estou aqui desde, neste agrupamento de escolas, desde 2010. Antes trabalhei ali na zona de Santos em Lisboa também, na rua das Gaivotas. De modo que, estou aqui desde 2010, comecei a trabalhar na escola do Castelo, de onde vem a professora Alcina, estive lá 3 anos. Depois tive numa escola na rua da Madalena, também ficava ali num prédio. E depois deu-se então a junção dessas escolas, foram extintas e juntámos todas aqui. O espaço é muito grande e as crianças são muitas, não é, para um recreio que, não sei se já reparou, é diminuto, não é. O que torna às vezes as coisas complicadas. A proximidade entre os professores, não é, e os momentos em que os miúdos estão em conjunto, às vezes problemáticos e, e gerando conflito e agressividade entre eles. Portanto o espaço podia ser o ideal. Parece o ideal, não é, parece, a quem entra aqui parece o ideal. Mas funcionalmente não é isso que acontece. Basta ver que temos que percorrer todos estes corredores, não é, às vezes, para nos conseguirmos encontrar (riso). Pronto.

L: Portanto a escola pertence a um agrupamento

F: Sim, ao agrupamento de escolas Gil Vicente.

L: E o agrupamento tem um projeto educativo.

F: E o agrupamento tem um projeto educativo.

L: Tem?

F: Tem.

L: Portanto podia referir os objetivos do projeto educativo.

F: O projeto educativo tem tido a ver com o, sempre, com o tipo de população que nós temos, porque, como sabe, este é o bairro de Alfama, temos a integração também de muitas crianças que são estrangeiras, que vêm viver para o bairro. Agora há cada vez menos, agora com a transformação que Alfama está a sofrer, não é, e as pessoas a serem enviadas, despejadas para outros locais mais longe.. Mas tem tido sempre a ver com cidadania, com direitos humanos, com alimentação saudável, portanto temos andado sempre, aqui nesta escola, as vertentes

principalmente da cidadania. Da integração, da aceitação do outro, da diferença, tem sido.. o nosso projeto educativo tem sido voltado para isso. E claro para o maior sucesso dos alunos.

L: Participou na elaboração do projeto educativo?

F: Olhe, não, não participei. Portanto isso é uma competência da direção, que é depois aprovado pela, pela, pelo conselho geral mas.. portanto ao longo dos anos eu tenho sempre concordado com, com os objetivos que são, são delineados, são traçados.

L: Portanto não ia

F: Também no aspeto da ecologia, da biodiversidade, da preservação da natureza, da, pronto. Também esses temas estão inerentes à cidadania.

L: Portanto identifica-se com o documento.

F: Sim, sim, com o projeto educativo.

L: Sim, pronto. Agora vamos centrar mais no projeto que está desenvolvido com o Teatro da Voz

F: Com o teatro sim

L: Portanto podia apresentar o projeto?

F: Olhe o projeto surgiu de uma proposta. Eu achei muito interessante porque eu tenho sempre tentado criar um tema central, não é, com a minha turma e em que as atividades depois se desenvolvem um pouco à volta disso. E acho que as artes são um elemento fundamental para conseguir fazer toda esta, esta, articulação. Portanto foi com muito agrado que recebi a proposta. E achei muito interessante a participação neste projeto.

L: Portanto quais são

F: Embora, embora nós tratámos, não é, o nosso, a nossa atividade com o Teatro da Voz, foram direitos humanos.

L: Mas voltando ao projeto, quais são os objetivos do projeto?

F: Portanto os objetivos deste projeto era consciencializar as crianças do que são os direitos humanos, não é, do, doo, portanto daa, da aplicação desses direitos, colocar os alunos em situações em que eles tivessem que experienciar, pensar, repensar. Porque nós já tínhamos falado de direitos humanos anteriormente, não é. Mas a riqueza do projeto consistiu em proporcionar diferentes atividades em que eles tiveram de por em prática ou repensar os conceitos, não é. Uma coisa é conhecer, outra coisa é ser colocado perante situações.

L: Mas como é que ficou envolvida no projeto? Como é que teve conhecimento e como é que..

F: Ah, olhe

L: Porquê que ficou a professora e não outros colegas?

F: Sim, ahhh, tive conhecimento do projeto através da professora Ariana, que já tinha tido alguns projetos com o Teatro da Voz. Ela falou-me do projeto, falou-me, portanto, do Teatro da Voz, perguntou-me se eu estaria interessada e eu disse, de imediato, que sim. No início pensei que estivesse, que me envolvesse num projeto mais.. que tivesse a ver com artes, não é, ou com expressão dramática ou com coisas que, que fariam aqui a transdisciplinaridade. Não quero dizer que isso não tenha acontecido, portanto foram sobre direitos humanos, mas foi muito mais focalizado para, menos para as artes e mais para a.. achei o projeto muito interessante. No início as minha expetativas era de que fosse mais virado para as expressão artística.

L: Não houve dificuldade a ficar inscrita no projeto?

F: Não houve não.

L: Não. Portanto foi.. soube, teve interesse e entrou, foi assim

F: Sim, sim, sim. Foi, foi, exatamente.

L: Pronto. E então durante o ano quais foram as atividades desenvolvidas? Como é que funcionava o projeto?

F: Durante o ano foram desenvolvidas várias atividades do grande grupo.. ou de trabalho individual ou de trabalho a pares em que, portanto, as crianças, ou em grande grupo ou a pares, eram colocadas perante tarefas ou era-lhes feito propostas. Aqueles que tinham que dar uma resposta foi a forma de.. depois a partilha, da, da, portanto das conclusões a que tinham chegado, a discussão, o debate. Funcionou assim deste jeito.

L: Tinha os meios necessários, o apoio necessário para desenvolver o projeto e as suas atividades?

F: Nós nunca tivemos os meios necessários (riso).

L: Então o que fez falta?

F: Temos sempre que improvisar, muitas vezes, os meios porque as nossas escolas não estão devidamente equipadas, não é. Mas pronto, essas dificuldades foram sendo superadas por mim e pela S de forma construtiva, portanto não foi isso que foi impeditivo de nada (riso).

L: Portanto não houve nenhum constrangimento

F: Não

L: específico

F: Não.

L: Não? Não houve obstáculos?

F: Não, nada, nada.

L: Nem por parte da direção, dos pais?

F: Não, não, não, não.

L: Foi tudo facilitado

F: Foi, foi, foi, foi.

L: E teve alguns meios para facilitar essa implementação ou foi com os meios habituais?

F: Foi com os meios habituais, sim.

L: Pronto.

F: E a S às vezes trazendo o computador para passar determinadas coisas e (riso). Pronto fomos, fomos superando esse tipo.. E pronto, eles também adaptando-se. Porque eles também estão adaptados aos meios da escola (riso). Precisávamos de muito mais mas.. o investimento que o estado faz é muito pequeno a esse nível.

L: Portanto havia dois profissionais, duas profissionais na sala de aula com formações distintas

F: Distintas sim.

L: Qual é a mais-valia de ter esses dois profissionais na sala?

F: A mais-valia é porque a S está muito mais direcionada para, para, foi.. conseguiu criar-se um espaço, um espaço aberto, não é, com a S.. trouxe propostas muito interessantes e que não seria exatamente o mesmo se fosse eu a aplicá-las, não é. A mais-valia é que são duas pessoas diferentes, não é, ahhhh a dar resposta, não é, a determinada, a determinada coisa. Então criou-se uma relação muito engraçada, não só entre a S e os miúdos como também entre mim e a S. Gostei muito.

L: Qual o papel então da professora de 1º ciclo no momento das sessões com os, as duas profissionais na sala? Qual é o seu papel nessa altura?

F: É assim, por um lado a pessoa não pode roubar o espaço da outra que está à frente, não é. Portanto será de complementaridade e interajuda quando se vê que existe realmente

necessidade de, dessa.. mas o, sempre dei durante essas sessões primazia ou o principal realce à S.

L: Está a falar de dar apoio em situações de necessidades, quais são essas necessidades, por exemplo?

F: Por exemplo ajudar a organizar qualquer coisa ou intervir quando eu achava que havia qualquer tónica que devia ser posta.. ou, não é, ou colaborar na discussão com a minha opinião, ou questioná-los sobre determinada coisa; mas nunca tirando o principal realce, relevo à S, não é, porque era a S que estava à frente da sessão. E como tal, se eu quisesse fazer uma intervenção constante não haveria necessidade de ela estar ali, não é. Até para os próprios miúdos também terem, se consciencializarem de que aquela pessoa estava ali para lhes trazer qualquer coisa importante, não é. Não era apenas uma pessoa que entrava na nossa sala, fazia parte também da sala.

L: E então o papel específico da S qual era? Quando vinha..

F: Orientar, propor tarefas, trabalho, questionar. O meu era muito mais de apoio à atividade.

L: E depois das sessões tinha prolongamentos na sua sala das atividades desenvolvidas?

F: Sim, muitas vezes depois o que acontecia era que a sessão.. ah.. essas sessões nunca terminam, não é. Então levantaram-se questões que eu depois achava que era interessante também colocar a tónica nelas e desenvolver, não é. Portanto como uma continuidade de, de uma, de uma ação que tinha acontecido. Já sem o caráter da.. que era imprimido pela S, não é, para também não lhe estar a tirar dimensão. Mas foi muito interessante, exatamente isto, não é. Muitas vezes colocam-se questões ou pensamos "espera mas eu deram este tipo de resposta porquê?", não é. E o que permitiu também trabalhar com eles essas, essas questões que eu achava que tinham ficado assim

L: Pode dar um exemplo? Exemplificar? Lembra-se?

F: Olhe, por exemplo, na, no aspeto da cor, não é, da cor da pele, da interajuda entre os outros na capacidade de compreensão, de que nem todos temos as mesmas necessidades, não é. Depende de cada um, portanto houve várias, vários temas ao longo do ano em que eu depois voltei novamente a pegar; até porque às vezes são situações que também se colocam dentro da própria sala de aula, não é.. e que depois se prolongaram não no momento a seguir, porque nós terminávamos a sessão às 10:30, eles iam para o intervalo; mas em que eu depois pegava, não é.. sei lá, um dia despois ou dois depois e voltava outra vez a ver o que é que realmente eles tinham aprendido daquilo, depois partilharem, partilhavam as conclusões.

L: Acha que a sua formação, de professora de 1º ciclo, foi uma ajuda importante para o desenvolvimento do projeto? Nessa parceria? Em caso afirmativo, como?

F: É assim, é sempre importante a formação como professor para um desenvolvimento do projeto. Porquê? Porque.. primeiro porque a nossa formação é muito vasta, não é, nós não somos só professores de português ou matemática ou de.. e como trabalho há 37 anos, não é, posso dizer que nunca fiz a mesma coisa (riso) com os meus alunos. É engraçado porque cada turma tem uma personalidade própria. E nós somos sempre diferentes consoante do que temos à nossa frente, não é. Ou uma inclinação ou.. então toda esta experiência é importante. O que é que eu tento sempre fazer? Tento sempre, é claro que nós temos um currículo especifico de português, de matemática e estudo do meio, mas eu tento sempre fazer girar todos estes temas à volta de centros de interesse.. para que também eles desenvolvam vontade de fazer e aprender. Porque quando, quando nós damos uma aula e ensinamos qualquer coisa que não tem utilidade, ou que tem uma utilidade apenas.. de saber ou de.. as coisas perdem-se, não é, não fazem sentido. Pronto. E na minha prática eu tenho sempre tentado conseguir que essas aprendizagens sejam feitas pela vontade. O que dá um excelente resultado, não é. A vontade de saber, a vontade de aprender e aprender para quê? Para fazer isto, para fazer aquilo.. Ahhh. Eeee reforço positivo

sempre, o "és capaz" e isso para mim é o que mais resulta, não é, na criação de uma dinâmica na turma de vontade de saber, de partilhar, de… e os miúdos realmente aprendem. É verdade. Mesmo a nível da leitura eu tenho tido, por vezes, crianças que chegam bastante tarde e que não sabem ler, não é, e depois toda aquela dinâmica do "querer saber para" gera neles uma atitude completamente diferente do "tenho que aprender a ler" e "leio mal". E penso que essa é uma aula real da aprendizagem, não é, do, da vontade de fazer qualquer coisa, de ultrapassar qualquer limite. Portanto isto consegue-se também através da dinâmica do, do próprio grupo. No meu ciclo nós temos vantagem de, de podermos estar com as crianças 4 anos. O que é muito importante para que todas estas dinâmicas se consigam estabelecer e.. conhecimento entre os alunos e da professora e a confiança que se gera, não é, é fundamental para, para o crescimento deles (riso).

L: E agora, ter uma pessoa com uma formação diferente dentro da sala de aula

F: É enriquecedor

L: É enriquecedor? Porque razões é que é enriquecedor, o que é que traz?

F: Traz, traz, traz a pessoa, traz coisas novas, traz, traz abertura ao conhecimento do outro, pronto. Faz, faz toda a diferença, faz toda a diferença.

L: Agora vamos passar à definição de alguns conceitos. O que é que entende por educação?

F: O que é que eu entendo por educação.. entendo tanta coisa sobre educação.. Ahhh, a escola tem um papel de educar, não é, a sociedade tem um papel de educar, a família tem um papel de educar. Ahhh será um processo, por que passamos desde que nascemos até que morremos, não é (riso), ahhh.. e que, que nos define como, como individuo, não é. O problema é que, cada vez mais, a palavra educação fica centrada na escola e fora dos outros contextos. Porque a escola não tem, não tem, receitas mágicas, não é. Era necessário haver muitos mais apoios, a outros níveis, não é, de ahhhh.. claro que a aprendizagem faz parte da, do conceito de educação, não é. Dar ferramentas para poder, depois mais tarde, mas.. é isso que eu entendo por educação. Portanto podemos por

L: Quais são as finalidades da educação?

F: As finalidades é desenvolver no individuo as competências que ele traz, que são únicas, não é. Como ser único tem capacidades únicas, não é. Todos nós temos. Ahhh e portanto o que, a escola, a sociedade, deveria premiar era exatamente essa, essa coisa única que existe. Muitas vezes, a escola, em vez de o fazer promove a sensação de insucesso. Porque às vezes não tem capacidade para dar resposta a essas capacidades, não é. Ahhhh e acaba às vezes por fazer o papel inverso. O desincentivar, o, dizer "tu não és bom. Não tens boas notas. Não tens..". Penso que as escolas também deviam estar apetrechadas com muito mais gente que, com formações especificas para áreas especificas; como por exemplo a música, que eu acho que é fundamental.. Eu não sou professora de música. Eu adoro música mas não tenho as capacidades que teria alguém, não é, que lhes desse realmente. Porque existe tanta gente com potencial e que acaba por nunca desenvolver. Ou na educação física, a mesma coisa, também. Ou nas expressões artísticas.

L: Então mas qual é o papel específico da escola? Falou do

F: O papel específico da escola. Olhe, se formos falar no papel da escola é transmitir conhecimentos e avaliar se esses conhecimentos são ou não são adquiridos pelo aluno. O papel da escola é esse. Nós temos um currículo especifico, não é. As crianças têm que ahhh têm que desenvolver determinadas capacidades, são avaliadas; se atingem ou não essas capacidades, este é o papel formal da escola. Mas o, mas o papel da escola é muito mais do que isso. Porque este papel é um papel muito redutor daquilo que a escola deveria ser, não é.

L: Então o quê que a escola deveria ser?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

F: Agora o que a escola deveria ser (riso). A escola devia ser um, um local de plena realização de todas estas características individuais, devia ser, devia poder desenvolver neles e dar-lhes resposta a todas estas coisas, não é. A escola deveria ser tanta coisa (riso). Que não é aqui, que não é se calhar em parte alguma do mundo, não sei.

L: Agora o que é que entende por cultura?

F: O que é que eu entendo por cultura.. Cultura, cultura é aquilo que define um grupo ou um, ahhh desde prática à língua, aos costumes, às crenças.. Cultura é um termo muito, muito vasto, não é. Ahhh se formos falar na palavra cultura como ela é entendida, cultura é conhecimento, cultura é saber, "eu sou culto porque sei", "sei que sou culto porque faço determinadas coisas", isso não é cultura (riso).

L: Agora o que é que entende por arte? Já falou várias vezes da arte.

F: O que eu entendo por arte.. Arte é uma forma de expressão, utiliza diferentes linguagens.. pode utilizar todo o tipo de linguagens, não é. Nós podemos falar de arte na escrita, podemos falar de arte a nível de expressão visual, podemos falar de arte a nível de expressão física, podemos falar de arte (riso).. Portanto a arte tem a ver com a expressão do eu e com a criatividade ou com a expressão do individuo enquanto, enquanto ser único, não é. Qual é a definição de arte? É tão complexo responder que se pensarmos que Van Gogh não vendeu um único quadro (riso) e agora? Ahhh pronto os seus quadros valem milhões, não é. É um conceito abstrato. É um conceito abstrato no sentido em que, muitas vezes ele é entendido como, como um valor, ou como um conceito geral, que é aceite por um grupo de indivíduos com determinada reputação. Arte é expressão, não é. E eu não sou artista porque não dedico a minha vida a fazer, a fazer arte e não é, porque os artistas são aqueles que, que se dedicam a tempo integral a isso. Mas também, também tenho a minha arte, certo (riso), não é, tenho a minha forma de expressão, seja escrita, seja num desenho, seja.. pronto. Seja, da música não porque apenas aprendi a tocar flauta básica (riso), não tive tempo para mais. Mas a arte está, está ligada a tudo, sei lá, nós vamos na rua e vemos arte. Seja o edifício, seja num espaço, seja.. Pronto é um conceito, para mim é um conceito muito alargado; seja um rabisco que um aluno fez e que.. a expressão dele, qualquer que seja, não é, que é a expressão do eu (riso). De uma forma criativa e de uma forma que não é, uma forma convencional de se expressar, não é.

L: E então qual é a importância da escola desenvolver projetos artísticos e culturais?

F: Ahhh a importância da escola em desenvolver estes projetos é de enriquecimento que estes projetos trazem para dentro da escola e para os alunos. Consegue, conseguem ter uma perspetiva, os alunos conseguem ter uma perspetiva completamente diferente, de, isso fica-lhes depois incutido pela vida fora. Por exemplo, quando eu estava a trabalhar em Santos, nós desenvolvíamos muitos projetos com a Galeria Zé dos Bois, conhece? E não é fácil, não é fácil ter uma exposição na galeria e interpretar.. Eu ficava, muitas vezes, parva com o tipo de resposta que os miúdos davam. Porque se eu levasse um adulto ahhh daquelas pessoas tradicionais, ali, não conseguiria dar a resposta que os miúdos estavam. É engraçado, porque se começar desde muito cedo, esta capacidade é desenvolvida neles e esta abertura para o entender, o ver, o pensar, ahhh sobre, sobre a arte. Portanto toda a ligação que a escola possa estabelecer com o exterior, seja em parcerias com entidades, seja em saídas, é um enriquecimento brutal. Porque estes hábitos muitas vezes não existem nas famílias. E as crianças depois também não são levadas a ter este gosto por esta descoberta. Outra parceria muito interessante que nós, nós também temos estabelecido é com o Teatro São Luiz. Ahhh e, vou-lhe contar por curiosidade, por exemplo, vem uma assistente operacional connosco. Então a resposta que essa assistente operacional deu à peça é completamente diferente da resposta e do entendimento que os miúdos tiveram. Estas parcerias despertam no aluno, desde cedo, um olhar diferente para as coisas que,

USC DE COMPOSTELA

para, depois permanecerá durante o resto da sua vida, não é. Se não existirem, se calhar, elas, este gosto nunca será despertado, não é.

L: Agora neste ano com a sua turma as crianças realizaram as aprendizagens?

F: Sim.

L: Quais?

F: Ahhh a turma, uma turma muito boa, com crianças muito vivas, muito dinâmicas, com muita vontade de saber, de aprender, de intervir.. Tiveram bons resultados a, a todas as disciplinas. Pronto, é uma turma que, que tem, tem potencial, pronto, todos eles têm potencial para, para

L: Crescer

F: Saltar. Tinha três crianças com necessidades educativas especiais, tinha Asperger, também uma evolução na, no grupo muito fantástica. Tinha um outro menino, que já tinha 2 anos de retenção, e que veio, integrou o grupo este ano, desbloqueou. Desbloqueou porque ahhh lá está a tal, a tal história que eu lhe estava a dizer, do "eu não sou capaz", não é, e aprendeu a ler este ano. Ele já tinha, já tem, já tem 13 anos. Aprendeu a ler e a escrever e a expressar-se, não da forma como seria de esperar. Mas uma criança com um criatividade, com uma inteligência prática enorme, por isso é que.. qual é o papel da educação, não é? Porque o papel da educação é exatamente desenvolver nas crianças estas capacidades. E com estratégias de superação dos obstáculos, daquilo que ele não conseguia fazer contornando.. portanto também foi, também foi muito bom o, esta criança. E depois uma outra criança também com menos dificuldades, portanto também com necessidades educativas especiais mas que, que tinha a ver.. Olhe também tinha a ver com bloqueio, não é (riso) também tinha a ver com um bloqueio. Porque ela tinha uma enorme insegurança do não ser capaz, e quando, quando era confrontada com o ter que mostrar qualquer coisa a reação dela era de fuga e chorava. E, no entanto, ela sabia fazer, não é. Depois foi engraçado, foi um trabalho que demorou algum tempo mas.. mas depois ela escreveu-me, também vai este ano para a minha turma. Escreveu-me uma vez uma, um bilhete que dizia "professora, quero que saiba que a professora foi a única pessoa que me fez sentir que eu sou capaz".

L: Que lindo.

F: Pronto. É, e ,e , e a nível de resultados também, pois, são estas coisas, não é, são únicas. Ahhh este trabalho, por isso é que eu sou uma apaixonada pela profissão. Eu fui para, eu vim parar à profissão porque gostava. E são estas coisas, às vezes, que nos trazem realização ou que nos fazem sentir que, que o nosso trabalho faz sentido, que é importante, não é.

L: E o projeto desenvolvido, portanto, com o teatro da Voz também levou a aprendizagens especificas?

F: Sim, também (riso)

L: Quais?

F: A nível, olhe a nível da, da expressão, do desenho, a nível da, da representação. Também fizeram alguns.. Situações em que se imaginavam, ahhh de português, também escreveram, também portanto levou também.. um contributo para desenvolvimento dessas aprendizagens. Porque até lhe disse, tem que haver um motor que faça, que faça girar, não é, estas coisas. Não é ahhhh "agora vamos para o português e está aqui este texto" que aparece repentinamente, que não tem nada a ver com a situação e "vamos fazer não sei quê, vamos dar agora na gramatica isto", isso acaba por fazer muito pouco sentido; porque se não for contextualizado, não é, se não houver uma dinâmica por trás que mostre que aquilo é importante.. É engraçado que eu às vezes quando lhes estava a dar, estava a dar-lhes aulas, às vezes lançava conceitos. Impensável, não. E, e mas lançava propositadamente. E pensava "não ficou nada" mas ficava. É engraçado. Eu depois quando, quando começávamos a trabalhar mais tarde, "professora isso era não sei

quê", e eu achava, pronto. A turma tinha uma dinâmica e crianças muito engraçadas e interessantes.

L: Considera então que a sua turma é um grupo adequado para o projeto desenvolvido com o teatro da Voz?

F: Sim, considero. Embora ahhh esta turma, é uma turma com uma dinâmica muito grande de interação entre eles. E isso às vezes é perturbador, não é, isso às vezes é perturbador. Ahhh o quê que há a dizer? Ahhh muita, muita dificuldade em alinharem em atividades rotineiras (riso), pronto. Tinha os seus defeitos, não é, também. É verdade eu estou, começo a ficar preocupada porque eles agora vão para o 5º ano, não é. E muita resistência, muita resistência a atividades rotineiras, a, a coisas quem não venham num contexto. Eles agora vão ficar ali partidos, não é, no português, na matemática, nas ciências, na história, vão, vão, vão ter, pronto, uma escola completamente diferente. Mas acho que passado o 1º impacto (riso) é claro que não se vai conseguir gerar esta dinâmica mas que serão bem sucedidos.

L: E acha que para os seus alunos houve desvantagens em participar neste projeto?

F: Não. Só vantagens.

L: Não?

F: Só vantagens.

L: Pretende continuar no próximo ano com o projeto?

F: Sim.

L: Porque razões é que ?

F: Olhe eu no próximo ano vou ter um primeiro ano. Portanto eu não conheço a turma. Mas, tal como já lhe disse há pouco, quanto mais precoce a intervenção mais ela tem, é eficaz, não é. Achei o projeto interessante e quero continuar com o projeto.

L: Para si também, o projeto trouxe vantagens e aprendizagens?

F: Sim.

L: Pode especificar?

F: Porque ahhh o facto de ser outra pessoa a «, a criar dinâmica, não só foi um enriquecimento para a sala mas também um enriquecimento para mim. Porque também me deu ideias novas de como posso abordar determinado, ou criar determinada dinâmica para chegar a determinado, determinada questão. Portanto, para além da minha relação com a S ser ótima, não é, ser sempre um momento de prazer, também é um enriquecimento pessoal, para mim, o facto de ela ter estado na sala e ter trazido uma série de coisas.

L: No próximo ano, continuando com o projeto, pretende, gostava de introduzir alterações?

F: Ainda não, ainda não se fez, fizemos um encerramento ahhhh Não sei, na forma como ele está equacionado, não. Ahhh agora dependendo do grupo que vou ter, não é, de alunos que são crianças de 6 anos.. Também não sei qual vai ser a proposta que vai ser feita para o próximo ano. Se será a nível de expressões artísticas ou será ligada a um tema.

L: Qual seria a sua preferência?

F: Expressões artísticas (riso).

L: Pode explicar porquê?

F: Porque acho que é uma forma de, com crianças pequenas, não é, de desenvolver determinadas competências que, que depois geram conceitos, não é. Não formal mas de, de trabalhar determinadas competências e de lhes fazer, depois.. mas, mas pronto, não posso dizer que seria a minha preferência, depende da, da oferta que houver, não é.

L: E agora, considera que a própria professora não pode desenvolver da mesma forma essas competências?

F: Pode.

L: Para as expressões?

F: Não, para as expressões eu considero que ninguém é polivalente. Eu posso desenvolver as competências mas não as desenvolverei da forma como alguém, outra pessoa as desenvolverá. Eu ou qualquer outro, não é. Qualquer pessoa que venha. Se for uma pessoa com formação especifica há um mais-valia, não é. Ahh que eu posso utilizar as metodologias, posso, mas nunca da mesma forma, certo? Ahh como lhe disse a minha tónica é sempre quanto maior a diversidade/ oferta mais complementaridade existe entre as coisas, não é. A escola deve ser um local aberto, aberto a todas estas pessoas que chegam, que trazem coisas, que permitem aos alunos conhecer ahhh estas pessoas ahh as suas, a escola fechada serve para dar o currículo, não é, não ser para mais do que isso. Portanto nunca seria, mesmo que, mas mesmo que eu tivesse as mesmas competências académicas para trabalhar essas áreas, nunca seria igual. Porque eu não sou igual à pessoa quem vem, não é. E a aceitação do outro passa por todas estas coisas, não é. Mas ahhh nas crianças, não é, "esta pessoa sabe tudo, esta pessoa dirige-me, esta pessoa" ahhh a aceitação do outro vem exatamente do contacto com o outro, das ideias do outro, das propostas que o outro tem, das perspetivas.

L: Muito obrigada. Há alguma coisa que não perguntei, acerca do projeto, e que acha importante referir?

F: Não sei, não há nada que eu esteja a ver mas se quiser fazer mais perguntas (riso)

L: Não, eu acho que perguntei o que precisava de perguntar mas se achar que alguma coisa tem de ser dita mais. Não?

F: Não estou a ver (riso).

L: Pronto, então muito obrigada, vou desligar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista G**

L : Portanto, a primeira pergunta é muito simples, vou pedir para se apresentar. A idade, a formação, a experiência profissional.

J: Ok, chamo-me J., tenho 30 anos, A minha experiência profissional, a minha formação é professora de 1º ciclo e também educadora de infância. Tenho mais experiência como educadora de infância do que com 1º ciclo, mas já trabalhei, pronto, nas duas áreas, as duas vertentes e trabalhei com meninos de 3 anos, 4, trabalhei muito com meninos de 5 e agora estou no 1º.

L: E aqui nesta escola, quanto tempo está..

J: Este é o meu segundo ano. Meu segundo ano.

L: E experiências no projeto?

J: A experiência que eu tive no, em relação ao projeto foi este ano com este primeiro ano, em que fomos com a turma para o teatro. Em que tivemos com um professor S Costa e foi muito divertida porque foi, é, fala, tem a ver com a música e as crianças estiveram a fazer atividades relacionadas com música e foi giro aquilo que eles fizeram porque.. porque teve a ver com movimento, teve a ver com som, teve a ver com outra interação que eles não estão habituados a ter aqui na sala. Acabam por sair do seu, da sua zona e fazer coisas diferentes. E foi giro, sim.

L: Podia apresentar um bocadinho na organização pela qual trabalha?

J: Sim.

L: A escola?

J: Sim, nós trabalhamos através do movimento da escola moderna, trabalhamos.. temos os mapas em que todos os alunos se organizam e a partir da organização que eles fazem nós fazemos a planificação também todos juntos. A partir da planificação nós trabalhamos aquilo que.. pronto os conteúdos, aquilo que eles têm interesse. Trabalhamos através de projetos também, fazemos muitos projetos. Toda a área da escrita e leitura tem a ver com os interesses deles, também é engraçado porque a partir daí nós vamos aprendendo a escrever e a ler. Não é um método tradicional, nem manuais, não levamos nada dessas coisas, é tudo a partir deles. Trabalhamos muito também com os materiais de matemática. A sala está dividida em áreas, para o estudo autónomo. Ou seja, há momentos de tempo de estudo autónomo em que eles escolhem a área que querem trabalhar e vão para a área e escolhem. Quem quiser ir para o computador trabalha no computador, quem quiser ficar na biblioteca fica, quem quiser fazer ficheiros de matemática, de português também pode fazer. Quem quiser ir para a expressão plástica vai, portanto eles escolhem, é um momento autónomo em que eles escolhem aquilo que querem fazer consoante as suas dificuldades e necessidades portanto, do momento. Enquanto uns escolhem, outros são ajudados por mim. Portanto, nesses momentos sou eu que dou apoio àqueles que têm mais dificuldade naquilo que não conseguiram acompanhar no tempo coletivo. E pronto, e a partir daí nós trabalhamos assim nesta dinâmica.

L: Portanto a escola tem um projeto pedagógico.

J: Sim.

L: Tem, pronto. Participou na elaboração do projeto pedagógico da escola?

J: Não, porque entretanto, também cheguei o ano passado, já Outubro, Novembro, Outubro, e pronto.. não participei. No entanto acabo por participar um bocadinho, todos os dias quando faço o trabalho em conjunto com as minhas colegas em que temos de seguir tudo na mesma linha e fazer aquilo que nós acreditamos. Se for cada uma fazer o seu caminho não há um projeto

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que fique.. fica modificado não é. Portanto, caminhamos todas no mesmo sentido. Penso, pelo menos é esse o objetivo.

L: Então e qual é este sentido?

J: O sentido é .. eu acho que.. prende-se muito com pegar em tudo.. os interesses das crianças e pegar muito naquilo que elas querem trabalhar.. ah.. e pegar, trabalhar muito através destes projetos.. portanto, a ideia é a criança como um ser individual e não como um ser coletivo. Pegar .. ou seja, olharmos para ela, para as necessidades de cada uma e não colocar todos no mesmo patamar e trabalhar todos da mesma maneira, independentemente das suas dificuldades e necessidades. O projeto vem muito na base disso, de irmos ao encontro do que eles necessitam, e.. para motivá-los na aprendizagem e também envolver um bocado.. ao mesmo tempo é coletivo porque tenta envolver todos, todos.. é.. não é uma sala trabalha uma coisa, outra sala trabalha outra ao mesmo tempo, há uma coletividade em que todos trabalham uns com os outros. Independentemente da idade, independentemente do nível em que estão. A ideia também é.. estamos, somos indivíduos, seres individuais mas precisamos muito um do outro também para conseguirmos ultrapassar as nossas dificuldades e trabalhar em conjunto também para chegar a um objetivo. Pronto. Tem esta.. é isto.. acho que me fiz entender mais ou menos (risos)

L: Sim, sim, sim, sim. E agora vamos centrar mais no projeto, na colaboração com o centro de formação.

J: Ok

L: Como é que podia descrever o projeto? O quê que sabe sobre o projeto?

J: Eu acho que o projeto, aquilo que eu conheço do projeto é tentar explorar a parte artística, parte expressiva dos alunos, deixando-os ser livres a partir daquilo que nós fazemos. Portanto, a partir daquilo que vamos fazendo dentro da sala, também, não necessariamente, também pode não ser mas, deixá-los expressar. Não é? Ir muito em conta.. ir muito ao encontro de daquilo.. não só dos conteúdos sistemáticos que temos, não é, que as outras escolas têm tendência para valorizar, mas valorizar também a parte artística, a parte expressiva, e tentar complementar as duas coisas. É esta ideia base, não sei se é, mas é esta a ideia base que eu tenho sobre o projeto.

L: Sabe como é que nasceu o projeto?

J: Não, devem me ter dito mas não.. (risos)

L: Portanto, quando chegou já estava em andamento o projeto.

J: Salvo erro sim. Olhe, boa questão (risos) Não sei, acho que sim.

L: (risos) Está bem está bem.

J: Sei que este ano está a ir bem.. está implementado. O ano passado também já iam, mas a minha turma não foi. Lembro-me de irem algumas turmas. Não sei se era dentro de este projeto, mas iam algumas turmas. Mas a minha turma do ano passado não, nós não chegámos a fazer.. ah.. ir ao teatro. Tínhamos outros projetos mas não esse. Agora não sei se já estava .. Se calhar já (risos)

L: Tudo bem. E como é que foi envolvida no projeto? A própria Joana? Como é que antes não participava e agora participa?

J: Tivemos uma formação em que nos foi explicado em que estivemos lá todos a falar um bocadinho do projeto. E fui envolvida. Nós enquanto equipa fomos marcando sessões com os respetivos professores lá do teatro, e fui envolvida nesse sentido de.. sabia que havia um tema, o tema da minha turma era música, e sabia que os meus alunos adoravam música e sabia que em princípio ia correr tudo bem, e sabia que fazia eu também assim coisas diferentes daquilo

USC DE COMPOSTELA

que eu.. que nós costumamos fazer nas salas, atividades giras e foi nesta dinâmica em que eu .. que eu soube.

L: Portanto o facto de os alunos da sua turma fazerem música foi uma decisão da direção da escola? Do centro?

J: Centro. Sim, não partiu de mim, isso não. Sim. Eu acho que tem muito a ver com os grupos, também pelo facto de conhecerem os grupos, e pronto, foi decidido em reunião, salvo erro, penso que tenha sido em reunião que foi transmitido isso em conjunto, pronto. De indo em conta os grupo que tínhamos.

L: Tem alguns apoios para desenvolver o projeto?

J: É assim o projeto.. nós.. fomos a uma sessão, tenho colegas minhas que já foram mais vezes.. nós vamos fazer mais sessões agora em Janeiro. E a partir daí, a partir daí, do desenvolvimento do projeto eu .. vou tendo assim uma maior noção, como é que é o desenrolar das coisas. Já tivemos uma. Portanto, ainda não senti necessidade desse apoio não é..

L: E das atividades, da atividade que foi realizada até à data, houve alguma dificuldade, alguma ..

J: Não, não senti. Senti até bastante interação das crianças, foram bastante participativas. Estavam interessadas, estavam "o que é que estamos aqui".., era um espaço diferente, aberto, e eles ficaram "o que é que vai acontecer aqui?", correu, sim.. sim, não senti dificuldades.

L: E portanto qual é o seu papel neste projeto enquanto professora da turma que faz essas atividades? O que é que deve fazer?

J: O meu lugar é envolver-me também como as crianças. Uma coisa que o professor disse logo foi "venha também fazer connosco", descalcei-me como eles, estive a fazer as atividades com eles, e depois, eu acho que a partir dali podemos pegar naquilo que é feito e trazer um bocadinho para dentro da sala, e nalgumas ideias que .. está tudo em aberto porque ainda não sei bem como é que ainda vou.. pronto, o que vai acontecer ainda.. Mas depois, enquanto papel, acho que é falar com eles, tentar perceber.. falar um bocadinho sobre o que é que aconteceu, tentar envolve-los mais no projeto, tentar envolver o projeto, não sei, dentro da sala. E ao contrário, coisas que façam na sala também podem levar para lá. Porque eles já estavam a dizer, não sei, acho que foi alguém que falou dos instrumentos e sons e também podemos levar para lá.

L: E considera que a formação que tem como professora/ educadora é válida para participar no projeto e dá contributos..

J: Claro que sim.

L: Claro que sim?

J: Sim.

L: Em quê?

J: Eu acho que sim, porque enquanto educadora e professora nós também temos outras experiências. Cada pessoa tem a sua experiência não é? Tem a sua vivência. Logo aí poder contribuir é uma mais valia. Independentemente de ser artista, de ser professora ou educadora (risos).

L: E como é que vê o papel, portanto, do artista, do músico que trabalha convosco? Qual é o papel que ele tem no projeto agora? O que é que deve fazer?

J: Eu acho que ele tem um papel importante, não é, ah.. (risos). Eu acho que sim, eu acho que tem um papel super importante e acho que ele deve enquanto professor da formação .. portanto, (atrapalha-se)

L: Portanto, acha que complementam-se bem os dois profissionais?

J: Sim, sim.

L: Como é que complementam? Quais são os contributos do professor de música ou do músico?

J: Sim

L: E os contributos da professora?

J: Eu, eu não sei bem a formação do professor, sei pronto, que o professor trabalha na área da música. Logo aí, todos os contributos que possa dar na área da música ou na área da expressão dramática também, não sei até .. não sei bem a formação do professor, soube.. mas sinceramente agora não me recordo. Mas tudo aquilo que ele podia contribuir é uma mais valia para mim enquanto professora e educadora, é uma mais valia. E eu, tendo em conta que conheço o grupo, tendo em conta que conheço a dinâmica das crianças, também posso ajudar de alguma maneira, também que se envolvam e ajudar a fomentar a articulação entre os dois nesse sentido. Mas acho que sim, acho que ele… acho que é super importante até para me ajudar a dar ideias de coisas novas que podemos fazer, nessa área. Acho que sim.

L: Como é que considera que enriquece o trabalho que faz com a turma com a participação deste outro profissional?

J: E acho que enriquece o trabalho no sentido em que as crianças se sentem mais envolvidas, enriquece no âmbito da expressão musical neste sentido. Em que podemos, através de ideias que ele possa dar ou não, não sei, ou através de coisas que vamos vendo, contribuir para fazer coisas aqui na sala. Eu acho que é uma mais valia, quanto mais experiências diferentes mais ajuda-nos a abrir a mente e a deixar que as coisas também se envolvam não é? Se criem dentro de uma sala. Eu acho que é enriquecedor. É sempre enriquecedor, é mais.. é uma experiência nova, por isso, eu acho que é bom nesse sentido. Na parte da expressão para eles conseguirem, de certa maneira, através do corpo também conseguirem expressar. Os sons e aprenderem novas maneiras de conseguirem apresentar os seus trabalhos, por exemplo.. Dá para fazer muitas coisas mas, lá está, eu não consigo ainda muito bem responder a uma pergunta que só fui uma vez à sessão. Eu acho que ainda tenho de perceber melhor, mais e falar mais com o professor também nesse sentido para nós também, a partir dali, se calhar até surgir imensas ideias, de conseguirmos enriquecer a turma com esta articulação entre os dois. A minha ideia é essa, agora ainda tenho que perceber melhor as dinâmicas e como é que as coisas vão acontecer. Mas pronto, é isso (risos).

L: Agora outra pergunta, o que é que entende por educação?

J: Hm.. educação. Há uma grande diferença entre educação e formação, de facto. Eu acho que educação, educação, educação, eu acho que se formos olhar para a palavra no seu sentido mais lato.. vamos pensar.. educação como palavra.. Eu acho que educação dá-se em casa, dá-se na escola mas também.. também vem de casa, não é? Educação.. eu não sei quando fala de educação.. educação em que sentido. Mas muitas vezes eu oiço "educação vem da escola" não, a educação também vem de casa, a educação também.. Nós damos formação, mas.. claro que temos que temos contribuir para a educação, contribuir para criar cidadãos que consigam estar numa sociedade, dar, como é que se diz, ferramentas para que eles consigam viver, com.. a sociedade. Mas, às tantas está-me a vir aqui várias questões à cabeça porque já tive várias questões, o que é a educação? Mas a educação dá-se na escola, a educação dá-se em casa, a educação dá-se.. dá-se formação na escola. Tem que se de facto educar as crianças no sentido em que elas fiquem mais aptas para o mundo que está lá fora, que elas consigam, não é.. dar uma melhor formação.. que elas consigam ser alguém, que elas consigam vencer na vida. Agora, a educação não é só na escola, também é em casa, obviamente, pronto. Quando falo em educação vêm me assim vários (risos)

L: Portanto, quem educa é um lado a escola e o outro lado a família.

J: Se bem que, eu acho que a escola dá formação.

L: Pois.. podes explicar melhor o que é essa formação?

J: Eu acho que ainda não tenho bem o conceito, se calhar, bem na minha cabeça, mas se não houver educação em casa, dificilmente vamos conseguir dar educação nas nossas crianças porque os comportamentos vêm de casa não é? Portanto, se eu por mais que diga que é errado alguma coisa, se em casa não fazem isso e não acreditam nisso, não sou eu, não é, não vou eu conseguir isso e além do mais eu acho que as crenças, as ideias, a ideia de educação parte de casa não é? É deles, é da família, tem esse.. e esses sabem o que querem transmitir. Nós enquanto professores tentamos é que as crianças.. damos a educação mas educação noutro sentido em que as crianças tentem ser seres mais ativos, mais competentes, mais adaptados à sociedade, pronto, digamos assim.

L: Então e que tipo de competências que a escola deve desenvolver?

J: Competências sociais, competências profissionais, competências de valores não é, em relação aos valores, em relação à parte também de.. de.. profissional, não é, de estudo. Que consigam escrever, saber ler, fazer contas, essas coisas que são importantes. Tentar encaminhá-los para um sentido, tentá-los fazer perceber o que eles querem ser da vida, às tantas estou para aqui a falar e a família também deve fazer (risos) é assim um caso, ohoho, um caso ambíguo não é? Mas .. pronto, tentá-los também que eles estejam em comunidade não é? Que eles saibam conviver com os outros, porque não é dentro de uma casa com uma família que vão aprender isso, não é? Que eles saibam também respeitar-se uns aos outros, independentemente das suas diferenças. Que estejam em ambientes diferentes e é importante também que eles vivam isso desde pequeninos até ao resto da vida, portanto é torna-los aptos para conviver (risos) para.. pronto, para saber estar, pronto, desculpe não consigo dizer mais nada, estou super cansada (riso)

L: Está ótimo. E agora outra palavra, o que é que entende por cultura?

J: Ok, cultura. Boa pergunta, cultura. Cultura é um bocadinho aquilo, tem muito a ver com o país, não é, com (risos), com aquilo que nos foi transmitido, com as tradições, - interrupção externa "ai peço desculpa" – (risos) Tem a ver muito com aquilo que é transmitido, não é? Com as nossas tradições, com.. agora que está a dizer cultura.. estou a pensar cultura, cultura de.. em penso que uma cultura de .. cultura tradicional, cultura, de por exemplo .. eu tenho as minhas tradições, eu tenho a minha cultura mas cultura de, por exemplo, cultura de teatro, eu acho que está a falar mais nesse sentido (risos)

L: Estou a perguntar qual é o sentido que mete na cultura.

J: (risos) eu começo, eu começo a baralhar tudo um bocadinho.

L: Não, esses dois sentidos existem.

J: Sim, existe dois sentidos certo? Ok existe, agora.. tá a gravar, tá gravando? (risos) desculpe.

L: Não faz mal.

J: ok, cultura tem dois sentidos. Se eu for pensar assim um sentido de cultura em que o nosso país podia.. a cultura em que é importante para que.. estou tão cansada, vou tentar respirar (risos)

L: Sim sim. Com calma.

J: Sim. Então vou para aquela cultura em que.. o que é que é cultura? Cultura é enriquecer a mente, enriquecer (risos)

L: Então e a escola tem um papel? Relativamente à cultura ou desenvolvimento cultural?

J: Sim, sim claro.

L: Competências culturais, estava a falar de competências..

J: Sim, tem tem

L: Tem? Então qual é?

J: (risos) Ok, então é importante muito a cultura, até estou a transpirar (risos),

L: Não vale a pena estar nervosa.

J: Claro que sim, claro que é importante a cultura, por levá-los, por exemplo, a passear a teatros, levá-los a conhecer, sair do seu meio, perceber que há museus, perceber que há, que tá.. essa cultura está dentro de outra cultura, não é, que tudo é uma tradição e que tudo está tudo misturado. Levá-los a perceber, pronto que.. levá-los a sair um bocadinho da escola e levá-los a outros sítios diferentes, contextualizando.. de facto há teatros, em que as pessoas apresentam, há pinturas em que as pessoas pintam, portanto levá-los para sítios,.. é importante levar as crianças a outro tipo de áreas, perceberem que há vários tipos de.. que se pode fazer imensas coisas, que se pode apresentar isso ao público. Mas sim sim, está envolvido e tem que estar porque faz parte da construção individual de cada um e do enriquecimento de cada um. Agora não consigo explicar.. não consigo perceber.. não consigo explicar, de chegar mais fundo à questão, é isso que estou a ter dificuldades. Peço desculpa (risos)

L: Mas não é para isso a entrevista, é saber o que pensa mesmo, é dizer o que pensa..

J: Sim (risos)

L: E então com esse projeto o que é que pensa que os alunos vão aprender? Qual vai ser para eles a mais valia deste projeto?

J: Eu acho que vão, a partir deste projeto, conseguir.. através de um tema, que eles sabem que existe um tema, conseguirem expressar diferentes maneiras através do tema que é, neste caso, música. E a ideia é.. é isso, é eles expressarem-se. Perguntou-me a mais valia não é? Eu acho que a mais valia é eles através de uma maneira, de um tema, perceber que música não é apenas música. Música pode ser de diferentes formas e maneiras. E isso é uma parte que eles, que eu acho que vai ser super enriquecedor para eles sim.

L: E acha que pode haver desvantagens para os alunos participar neste projeto?

J: Não. Não parece que haja. Porque também, daquilo que passei, daquilo que vivi, que foi uma sessão, mas eu acho que é.. é.. é importante, acho que é bom. Eu acho que faz com que eles exprimem os sentimentos, aquilo que percebi, em cada som, tinham que fazer um gesto, tinham que fazer um.. tentar, ter a perceção de onde é que ele veio. Isto tudo, eu não vejo uma má valia, vejo positivo só, sim.

L: Só positivo?

J: Sim.

L: E considera que os alunos, é o grupo mais adaptado, mais adequado para as atividades propostas?

J: Elas.. daquela sessão que vi sim, achei, achei. Foi super giro porque envolveram-se, perceberam o que era para fazer, participaram todos, sim. Gostaram, acho que sim. E acho que foi de encontro daquilo que necessitavam. Eu acho que sim. Porque eles necessitam, não houve nada, nem muito complicado, nem.. foi ao nível, acho que sim.

L: E considera que outros alunos podiam ter participado com mais proveito, por exemplo? Ou outros grupos com mais proveito?

J: Também, se calhar, porque não. Eu acho que sim. Eu estou a reger-me por uma sessão, não é, apenas por uma sessão. Mas naquela sessão que eu fiz, acho que sim, acho que.. aproveita-se. Porque tudo o que for.. como se fosse uma brincadeira, são crianças acabam por se envolver. Pronto. Verdade é isso. Quando as coisas são feitas, quando eles estão.. há um propósito, que eles não se apercebem qual é mas tem lá. Mas quando eles já sabem tão a fazer qualquer coisa que acham que é brincar, eles não.. não é brincar. Há ali qualquer coisa por trás. Tem tudo um propósito, dá para crianças de 1º ano como crianças de 4º ano. Portanto há ali uma intenção, pronto.

L: Qual era a intenção?

J: A intenção era eles.. eu.. explicando assim. Tinham sons e eles tinham-se que movimentar de acordo com os sons, ahhhh.. tinham que, por exemplo, tentar perceber com um instrumento.. nós não ouvimos o mesmo instrumento, davam um som, mas para isso, sentiam. Através do sentir. Portanto a intenção é toda.. tentar transmitir que os sons não são só.. podem ser sons mas só se houver uma vibração há um som. E isto, uma criança de 1º ano que estaria.. gosta de perceber essa interação, sentir esse.. trabalhar esses sentidos como uma criança de 4º ano, por exemplo. Também ia gostar de estar ali e tentar perceber.. claro mas depois podia se trabalhar 4º ano de outra maneira, comparando com o 1º mas pronto, por exemplo ou a ideia de que cada um se .. contribuir para uma música, para um som, para um ritmo, vai fazendo novos ritmos. Isto tudo pronto, eu acho que dá para trabalhar tanto com 1º ano como para o 4º e acho que sim, pronto (risos)

L: Portanto gostou de participar na sessão, verdade?

J: Sim (risos)

L: E não acha, por exemplo que os alunos podiam ter atividades na sala mais proveitosas para eles?

J: Em relação à música?

L: Não acha que é tempo mal utilizado?

J: Isso depende do professor, não é?

L: Não, aqui consigo? Às vezes há projetos que os professores não acarinham muito porque consideram que é tempo que eles necessitavam para outras atividades mais importantes.

J: Não, não, não, não. Para mim não. Faz falta, é bom. Não acho nada disso. Eu acho que há tempo para tudo desde que o professor saiba também planificar com eles e perceber.. se não der tempo para esta altura fazemos depois, e eu acho que sim, tem que haver espaço para tudo e para isto também, obviamente, sim.

L: Joana, acho que já está

J: Isto correu muito mal (risos)

L: Quer acrescentar alguma coisa sobre o projeto, ou sobre..

J: Estou entusiasmada. E acho que estou.. vai correr super bem. Eles adoraram e o professor envolveu-os bastante e sim.. até tenho pena de ter tido só uma e não, e não ter tido, e não conseguir aprofundar melhor o projeto mas, mas pronto, já foi o meu contributo (risos)

L: Importantíssimo.

J: Não sei se ajudou alguma coisa, eu acho que baralhei mais (risos)

L: Pronto, vou parar. Muito obrigada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista H**

L : Portanto para começar gostava de pedir que se apresentasse, portanto idade, a formação e a experiência profissional.

J: Ok. Então eu sou a J., tenho 39 anos e sou professora de 1º ciclo, fiz a licenciatura em 1º ciclo já em 2002 e desde então trabalho como professora de 1º ciclo. Sim, há já 15 anos, 16 anos que trabalho como professora de 1º ciclo. Estou nesta escola desde 2005. Portanto já aqui, já há algum tempo que trabalho aqui na Voz do Operário.

L: Mas portanto antes de trabalhar na Voz do Operário..

J: Sim, trabalhei em mais duas escolas antes, tinha um ensino completamente diferente do que nós fazemos aqui na escola. Trabalhei num colégio muito pequenino em Lisboa, no centro de Lisboa também, mas com uma turma mista. E trabalhei numa escola pública em apoio, apoio pedagógico.

L: Portanto e desde 2005 aqui nesta escola sempre com uma turma à sua responsabilidade?

J: Sempre como titular de turma, sim. Esta já é a minha 4ª turma aqui nas.. sim, 4ª turma. Sim já tenho que fazer algumas contas (risos). Mas sim, é a minha 4ª turma aqui na escola.

L: Então podia apresentar a Voz do Operário, a escola?

J: A escola Voz do Operário é uma escola um bocadinho diferente das outras, para mim não é diferente, para mim é a nossa escola, não é (risos) Mas percebo que para quem venha para, quem venha de fora.. possa dizer este tipo de coisas, não é, que é uma escola diferente. Temos um modelo pedagógico baseado no movimento da escola moderna. E todos nós aqui na escola trabalhamos segundo o modelo pedagógico do MEM. A escola é uma escola muito dinâmica, com muitas coisas a acontecer, sempre. Temos de tudo desde atividades exploratórias, por exemplo agora temos um projeto de arqueologia, projetos de música, de teatro, bem enfim. É uma escola muito muito muito dinâmica, sempre com muitas coisas a acontecer, com muitos projetos e em que os alunos se envolvem muito diretamente com esses projetos e que os professores também se envolvem muito com esses projetos, não é. E portanto acho que é uma escola onde os alunos estão bem e são felizes, eu acredito nisso e fico.. gosto muito de cá estar. E quando saio daqui tenho saudades (risos).

L: Portanto, a escola tem um projeto educativo. Participou na elaboração do projeto educativo?

J: Sim.

L: Sim?

J: Não tanto quanto eu gostaria, tive de.. tive fora quase um ano e meio. Agora há pouco tempo tive o bebé, portanto eu regressei o ano passado. E o projeto educativo estava a ser finalizado quando eu regressei. Portanto tive só no final da elaboração do projeto educativo, sim. Pronto (risos)

L: E então quais são os objetivos da escola? Da instituição?

J: A questão da inclusão. Nós aqui tentamos.. bem, esta questão da inclusão é agora um bocadinho.. é agora.. tem sido muito falada, não é. Mas a questão de nós.. nós tentamos respeitar as diferenças, não é, incluir os nossos alunos, que quaisquer que eles sejam.. e respeitar as suas diferenças, os seus percursos pessoais aliando aos percursos pedagógicos, não é, nas nossas salas. Trabalhamos muito por trabalho de projeto, de investigação. Acreditamos muito nesse trabalho. Mais.. agora estou a fugir um bocadinho à pergunta. Pode me repetir a pergunta?

L: Os objetivos dos projetos educativos para a escola?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

J: Para a escola.. ah.. projetos.. ah .. Trabalhamos muito também em termos de escola a questão de formação humana, não é, dos valores, e é uma coisa que acho que todos nós acabamos por investir muito nas nossas salas, dos valores. O projeto.. autonomia dos alunos, apostamos muito na autonomia deles e da responsabilidade, não é, também (risos) tentamos, tentamos o melhor.. mas a questão da responsabilidade e da democracia. Acho que estes são grandes pilares aqui da escola e que todos nós acreditamos piamente que os vai tornar bons cidadãos, não é, boas pessoas, quando saem daqui da Voz do Operário. Pelo menos tem sido esse feedback que eu tenho tido dos alunos que eu já tenho (riso) deixado voar por aí, não é (risos)

L: E portanto o projeto educativo diz que participou só no final porque teve ausente mas pode descrever o processo de construção do projeto?

J: Sim. O.. desta vez o processo foi um bocadinho diferente, nós formámos grupos de trabalho com todos os profissionais docentes, docentes sim.. aqui da Voz do Operário, formámos grupos mistos, no mesmo grupo havia educadores da creche, do pré-escola, do 1º ciclo, 2º ciclo, professores de inglês, de expressões, pronto. E fomos.. e foi-se distribuído também por alguns temas e foi-se construindo a partir dessa análise e discussão. Depois juntou-se todo esse trabalho e fez-se uma análise conjunta do.. do mesmo. Pronto, mas foi a partir de grupos de trabalho. Portanto todos nós fomos envolvidos neste processo desta.. todos nós participámos na construção do projeto educativo, desta forma. Um pouco à semelhança também do que fazemos com os nossos alunos, não é. Ah.. (risos) esta educação participativa, não é, que nós tentamos aqui todos os dias fazer com eles.

L: Agora vamo-nos centrar no projeto com o centro de formação artística, pode descrever o projeto?

J: O deste ano?

L: Sim.

J: O deste ano, nós estamos a trabalhar com a S. , fazemos uma oficina de direitos humanos, deste o início do ano letivo sensivelmente. Este projeto está a ser muito interessante, nunca, nunca tinha feito um projeto semelhante desde que estou aqui na escola. Mas tem sido muito interessante. Nós debatemos aqui assuntos.. assuntos muito fraturantes dos dias de hoje, passamos por, temos passado por temas até polémicos, vá até posso dizer que são polémicos. Mas tem sido, tem sido de uma riqueza muito grande para eles. Porque eles estão.. eles são expostos.. primeiro eles são levados a conhecer, não é, são levados a conhecer de uma forma não impositiva, de uma forma mais descontraída, eles são levados a pensar, não é, a refletir sobre algumas situações. E depois então, a partir disso, são levados a chegar a algumas conclusões. Ou não. Ou não, porque depois cada um deles tem o seu ritmo, não é. Cada um deles também tem conceções, também tem conceções da sua curta vida. O objetivo também não é esse, o objetivo é conversar sobre esses temas. O.. acho que aqui o grande.. Acho que o que diferencia esta oficina tem sido o facto de.. para muitos deles, ficarem a conhecer outras realidades até, não é. E até por em palavras algumas coisas que eles até já sentiam e que não sabiam verbalizar, não é, pronto. E esta questão dos direitos humanos, os direitos que o compõem, pronto tem sido assim, tem sido assim muito interessante em diversos.. o que têm sido feitas têm sido muito importantes. E eles gostam, há meninos que dizem "este é o momento mais interessante que eu tenho na semana, gosto muito deste momento com a S." pronto, portanto acho que tem corrido muito bem. Acho que os grandes objetivos são esses, não é, em termos de formação humana ir muito de encontro ao que fazemos aqui na escola.. E pronto, acho que é, pronto, acho que é isso.

L: Portanto, este projeto também foi objeto de uma candidatura que sei.. participou na construção do projeto..

J: Não, neste não. Neste não participei.

L: E foi convidada para

J: Sim, para participar

L: Para participar. E como é que foram feitos os convites? Como é que os professores foram escolhidos, ou decidiram participar

J: No nosso caso foi reunião de docentes, no nosso caso. Foi-nos apresentado algumas propostas, entre as quais esta proposta da oficina dos direitos humanos com a S., e tanto eu como outra professora do 4º ano achámos que se enquadraria para as nossas turmas, até ter.. com estas idades que.. com estas idades de crianças muito mais pequenas não surtia tanto efeito, não estou a dizer que os outros não .. acho que tem, acho que está a ser bem aproveitado para crianças com 9, 10 e 11 anos como é o caso das nossas turmas de 4º ano. Mas foi assim, foi em conselho de professores que nós tivemos essa discussão e acabámos por.. por escolher, vá, digamos assim esta oficina.

L: E nesse conselho quem é que apresentou o projeto e as

J: Foi a nossa coordenadora, na altura a B. Mas ela tinha, ela era porta voz, obviamente de uma Sílvia Real, de uma S. e de um conjunto de técnicos, não é, que não estavam presentes mas sim.

L: E portanto o projeto foi apresentado no concelho de docentes e cada docente determinou-se em função

J: Em conjunto. Não fomos nós, em conjunto sim. Em função também das caraterísticas das turmas, tivemos algumas coisas em atenção. Caraterísticas com as turmas, o percurso que as turmas já tinham tido. Por exemplo, esta turma o ano passado teve aulas de expressão dramática o ano inteiro, também com o CFA, com o centro de formação artística. Se calhar não fazia sentido este ano termos novamente aulas de expressão dramática, portanto, logo à partida essas aulas de expressão dramática ficariam sob a responsabilidade de outros professores. Pronto, fomos tendo muito esta.. foi muito por aqui, muito de ver os percursos das turmas, das caraterísticas e depois também de acordo com as necessidades das turmas, sim.

L: E não houve problemas no conselho docente, foi pacífico a negociação?

J: Ah, sim, sim.

L: Sim. Houve, portanto nunca rejeitou a ideia de participar, foi logo

J: Sim, à partida não me fazia sentido a rejeição.. uma coisa que eu nem sabia bem, não é, gostei da ideia, li o que é que à partida iríamos trabalhar, portanto à partida não.. nada me faria recusar esta participação, não é. Este trabalho a pares com a S.. Sim.

L: Algumas dificuldades na realização do projeto? Na concretização que estão a

J: Até agora penso que não. Às vezes é controlar o tempo (risos) Controlar o tempo pronto, acho que é mais por aí, porque às vezes eles querem mais, são miúdos que pedem muito.. Mas acho que não consigo identificar alguma coisa que possa estar a correr assim.. não tão bem, sim.

L: E quais são os objetivos gerais deste projeto?

J: Mas deste concretamente ou dos projetos no geral da escola?

L: Do projeto agora global de todas.. sabe? Não.

J: Ahh global, não daqui da escola?

L: Sim com

J: Da parceria?

L: Sim

J: Objetivos gerais, não.. eu posso-lhe dizer o que eu acho (risos). Posso dizer o que eu acho. Eu acho que este contacto com a.. para já, com estas parcerias de fora da escola acho que é assim importante, não é, fazê-los sair também do que é a escola. Até porque há muitas sessões

USE

que são feitas fora daqui mesmo lá no centro. Não é o caso deles este ano mas no ano passado as aulas de expressão dramática eram feitas fora. Mas todo o contato artístico, não é, que nem sempre os professores conseguem trabalhar nisso nas suas aulas e.. até falo um bocadinho por mim, às vezes é difícil conseguirmos chegar a tudo e cumprir os currículos exigentes como eles são atualmente. Portanto eu acho que isto é importantíssimo. Depois a questão artística, estava eu a dizer.. a questão da formação, não é, da formação enquanto pessoas, estarem com outros adultos, não sei.. agora também assim de repente não.. mas assim no geral acho que é pronto, acho que é importante sim..

L: Agora quais são as suas funções no projeto enquanto professora titular?

J: Eu trabalho.. mas com a S.?

L: Hm hm, no projeto sim.

J: Coajuvação, faço um trabalho em parceria com a S.. Ela normalmente é que prepara as atividades, não é, é ela que tem o seu guião de atividades. E eu colaboro. E eu normalmente participo nas atividades tal e qual como os outros. Ajudo-os obviamente na gestão do grupo, na gestão do tempo, faço esse apoio, essa parte de coisas que façam.. que estejam a fazer falta. E depois tento aproveitar muitas das coisas que são faladas para trabalhar aqui também algumas coisas na sala, não é, aproveitar a escrita, a parte da escrita, a parte da oralidade, tento também fazer a ponte para o trabalho de sala.

L: Acontece muitas vezes essa fazer a ponte com o trabalho de sala?

J: Acontece algumas vezes sim. Acontece algumas vezes. Este período tivemos uma desvantagem, quanto a mim, mas pronto calhou assim. Nós tínhamos natação na parte da tarde. O que é que acontecia? Acontecia que tínhamos atividade com a S. das 11:30 ao meio dia e meia e só voltávamos a estar juntos no dia a seguir, às 9 horas. Ou seja isto temporalmente falando, não há.. se houvesse um tempo logo a seguir para nós continuarmos a debater mais um bocadinho o que tínhamos feito acho que seria mais proveitoso que foi ao longo deste segundo período por causa disto. Não sei se me estou a fazer entender. Porque.. no dia a seguir eles já vinham noutra, já estavam completamente noutra, dia novo, pronto. E acho que isso.. este período não foi tão vantajoso por isso, por isso.

L: E portanto trabalha com uma pessoa que tem uma formação diferente da sua, que tem outras competências. Como é que se articulam as competências de cada uma para levar a bem o projeto e as atividades do projeto?

J: Eu acho que temos aprendido muito, não é, tenho aprendido muito. É.. acho que às vezes nos faz falta, eu falo por mim que já dou aulas há alguns anos, às vezes também nos faz falta perceber como é que as outras pessoas também estão com os grupos, não é, e estão com o nosso grupo. Mas acho que tanto eu como a S. até temos, em termos de personalidade, acho que nos temos entendido bastante bem. Acho que tem sido uma comunicação bastante clara e as coisas têm funcionado, têm funcionado relativamente bem. Eu acho que sim.

L: Então e quais são as mais valias dessa colaboração no projeto?

J: Em termos de trabalho? Em termos pessoais? Em termos profissionais?

L: Todas, todas

J: As mais valias do projeto..

L: Da colaboração com o profissional, portanto diferente de um professor.

J: Ok. Ahhh.. eu absorvo, não é, a S. traz ideias e eu aponto, eu vou registando, porque ela traz ideias completamente diferentes da aula.. de coisas que eu já trabalhei aqui na, na, nas minhas aulas. Portanto eu da minha parte acabo por retirar muitas atividades que ela, que ela faz, para depois até tentar aplicar. Mesmo alguns temas, algum conhecimento que ela vai, que ela vai partilhando connosco. Também tem sido, também tem sido muito importante em termos de.. na relação.. sabe que nós a certa altura acabamos por.. como já conhecemos tão bem os

meninos, há coisas que depois acabamos por não ter ou não ter tanta paciência logo.. E ela não, ela vem de fora, não é. Ela tem uma relação diferente com eles. Ela está com eles pouco tempo, não é, uma hora, uma hora e meia por semana, e isso também me faz pensar, não é. "Ok Joana, agora .." Afasto-me, às vezes eu afasto-me um bocadinho também para perceber esta dinâmica, não é, de outra pessoa com eles e perceber como eles também.. como é que.. como é que eles fazem esta.. como é que eles fazem esta transposição, não é, da relação comigo e numa relação com uma pessoa diferente. E tenho aprendido. Tenho aprendido bastantes coisas em termos de estratégias e tudo. Eu acho que o contrário também, acho que o contrário também. Pronto, há alturas que temos mesmo que pronto, dizer "basta, não.. Agora, não podem falar sem ter o dedo no ar, temos mesmo de ficar calados", às vezes não conseguimos ouvir, pronto. E eu acho que.. isso, para quem não é professor acaba por ser também uma aprendizagem, não é. Porque temos tendência a querer ouvir, mas depois quando falamos todos ao mesmo tempo é difícil.. mais.. mais valias, mais valias. Eu acho que tudo aquilo que temos aprendido.. eu tenho aprendido imensas coisas, muitas coisas. Porque as coisas mais específicas até tenho aprendido muito. Portanto, para mim, tem sido uma aprendizagem muito grande, tem sido uma, uma.. e para eles.. tem sido vivências muito ricas com eles. E depois, uma mais valia que eu acho, que eu acho que é bastante interessante é o facto.. como há um momento que não está a ser gerido exclusivamente por mim eu consigo estar mais descontraída e aproveitar de outra maneira os meus alunos naquele momento. Eu deixo-me ir, não é, lá por uma atividade de roda, eu deixo-me ir, eu estou com eles, não é. Estou mais descontraída porque sei também que tenho ali a S., não dou a única pessoa ali a liderar aquele momento. Portanto nesse aspeto eu acho que tem sido.. tem sido muito bom. Na minha relação diretamente com os miúdos..com eles, não é. A minha relação com eles. (risos)

L: Muito bem. E haverá desvantagens nessa colaboração?

J: Desvantagens.. Olhe vou dizer uma que vai parecer muito redutora mas a grande desvantagem, assim de repente, vou-lhe dizer. Em termos de currículo, de agenda; nós temos aqui uma agenda na escola muito preenchida, com muitos projetos; como eu lhe dizia no inicio, e a primeira desvantagem que me ocorreu logo era em termos de currículo não termos tanto tempo para trabalhar o currículo. E a minha frustração é porque nem sempre eu consigo tirar das atividades com a S., nem sempre eu consigo retirar trabalho diretamente para o currículo. Mas tem sido uma questão minha, uma questão minha. E por causa daquela questão que eu lhe dizia, este 2º período com a natação tem sido uma desgraça. Mas eu acho que é mais em termos de currículo, tempo. A minha frustração tem sido o tempo da agenda para trabalhar com os meus alunos. Portanto a grande desvantagem, para mim, na minha perspetiva, é esta. Mas porque eu também não estou a conseguir fazer a gestão com a S. para depois transpor para o currículo deles neste momento. Percebe? Pronto, portanto.. é muito por aí. Assim de repente é a grande desvantagem que eu lhe posso dizer (risos) É aquela que me vem mais assim à cabeça.

L: Só uma? É grande mas é só uma, hm hm.

J: Pronto, não tive grande tempo para refletir, não é. Mas pronto sim, para já deixamos por esta..

J: Está bem. Agora vamos entrar na definição de alguns conceitos. O quê que entende por educação?

J: Educação, isso é uma coisa tão abstrata, não é. Para mim educação é um processo, não é, um processo de ensino mas também de aprendizagem. É um processo ah.. que implica vários agentes, não é, professores, alunos, técnicos, ah.. e tem como objetivo a formação pedagógica e pessoal de cada um, educação. A formação pedagógica e pessoal de cada, de cada um.

L: Acho que já indicou os agentes educativos, as finalidades?

J: (risos) Ah.. sim. Ah.. sim.

L: E então qual é o papel da escola nesse processo educativo? O que deve fazer a escola, o que deve fornecer, quê que deve..

J: Então enquanto escola.. acho que a escola tem que ser um sítio ah.. primeiro que tudo, um sítio para onde os meninos queiram ir, não é (risos), onde eles se sintam bem, felizes.. e eu acho que isso é meio caminho andado para despontar as aprendizagens. Acho que uma criança que não está bem é um bloqueio nas suas aprendizagens. E enquanto escola nós temos esse dever, não é, de perceber, de ler os nossos alunos, de os perceber e de os fazer sentir.. de fazer sentir felizes e bem na escola que os acolhe. Ah.. E acho que pronto que a escola tem este dever, não é, de os acolher. Tem que.. e acho que fisicamente temos de ter também condições, não é, falamos também na parte física, temos de ter as condições para que eles se sintam bem também. Mais.. temos que ter também um conjunto de técnicos que possam, que os possam ajudar.. E pronto, facilitar esta, este acesso à educação, não é. Facilitar estes acessos à educação.

L: E agora cultura? Como é que pode definir cultura?

J: (risos) Se educação é um conceito tão lato, cultura então.. Cultura.. eu falo em cultura.. vamos sempre às artes, não é. O que é a cultura? Hm.. Ora cultura (riso nervoso)..

L: Sim, pode pensar à vontade.

J: Ahah.. Cultura.. Acho que é tão difícil definir a cultura. Se formos a ver, tudo um pouco.. nós.. não sei.. Não sei, cultura é arte, todas as artes. Hm.. cultura.. Relaciono muito com a arte e depois também com a questão do saber, não é. Eu relaciono muito com as duas coisas. Tanto as artes como o saber. Ah..

L: Então e a cultura na sociedade é importante? É algo importante?

J: (riso) Algo fundamental, sim. É algo fundamental sim.

L: Porquê que será fundamental?

J: Acho que uma pessoa informada, ter essas experiências, não é, enriquece. E torna uma pessoa mais confiante, não é, mais.. uma pessoa mais sólida. Hm.. com mais poder até, não é, com mais poder. (risos) Ah.. sim. Estou aqui um bocadinho bloqueada com esta.. questão.. não tive.. pronto.

L: Não, não é para formular uma definição para a enciclopédia.

J: Ahah, sim.

L: É mesmo o que vem à cabeça, o que é que considera

J: Sim

L: E qual é a importância do desenvolvimento de um projeto artístico e cultural pela escola, na escola? Acha que é importante ter projetos dessa natureza na escola?

J: Hmhm (sim)

L: E porque razões?

J: Sim, essa questão é, acho que para mim é.. a resposta é muito simples.. é muito óbvia. Acho que é realmente muito importante e nós aqui na escola temos a vantagem de termos esta parceria com o CFA. Acho que é mesmo uma grande vantagem. Acho que as outras escolas infelizmente não têm acesso. Acho que.. que em termos depois de mesmo.. posso até falar no meu caso em termos de formação, eu nunca conseguiria dar muitas destas vivências, muitas destas experiências, deste saber, eu não ia conseguir dar muito este saber aos meus alunos. Porque eu também não tenho essa experiência. E estar a trabalhar com técnicos diferentes também me permitem de aprender e dar essa formação, dar esta, dar esta.. permitir estas aprendizagens também.. estou só a terminar, desculpem (falar para alguém que entrou). Temos aqui estagiárias agora aqui na sala que vêm trabalhar.

L: Hmhm. A importância do..

J: E que permite também aos meus alunos crescerem noutras competências que eu, muito provavelmente, não os iria conseguir trabalhar desta forma. Se calhar até trabalhava de outra

forma, se calhar mais superficial, não é. E assim, eu acho que eles acabam por enriquecer mais. Acho que acabam por, por, por, serem privilegiados (risos). Serem uns privilegiados, sim.

L: E portanto considera que é importante a escola dar essas ferramentas?

J: Sim, claro. Claro que sim, claro que sim. E faz parte também do nosso currículo, não é. Mas sim, claro que sim.

L: Então, desde o início deste ano na sua opinião quais foram as aprendizagens realizadas pelos alunos no, durante o projeto?

J: Ok.. Respeito pelas diferenças. Nós trabalhámos muito a questão do racismo aqui na sala, tem sido muito interessante este trabalho sobre o racismo. Respeito pelas diferenças, pelas minorias.. o falar aquilo que estamos a sentir, o comunicar o que estamos a sentir. Independentemente de quem seja que esteja à nossa frente, seja um professor, seja um diretor, que seja.. mas exprimir a nossa opinião, não ter receios de exprimir a nossa opinião. Perceber como é que falamos mas não ter receio de exprimir a nossa opinião. O respeito pelo outro e por si próprio. Estou a tentar aqui percorrer aqui algumas atividades que temos feito. A questão cooperativa, que são coisas que nós trabalhamos aqui na sala, mas acabamos por trabalhar de forma diferente. A questão cooperativa, de estar em sociedade com os outros, não é, muito importante também. O viver em sociedade.. o respeito pelos outros acho que já disse. O respeito pela diferença

L: Também já

J: O respeito pela diferença, sim. Temos falado de vários tipos de diferença, pronto. Temos falado na diferença de género, que é o que nos estamos a focar agora, de etnias, de culturas, enfim. Temos abordado aqui diversas questões muito interessantes. Hm.. mais.. temos falado de tanta coisa.. agora assim de repente.. mas é uma lista. Mais, mais, mais.. Os per.. pronto, a parte da expressividade, não é, também. Eu acho que passa muito por aqui, este valor pelo respeito pelo outro, pelas diferenças. Acho que têm sido fundamentais aqui neste grupo. E perceber que existem pessoas diferentes de nós, não é. Porque aqui neste grupo em particular, na minha sala, há meninos que não têm tido outro tipo de experiências que não as de casa. E perceber que há dinâmicas completamente diferentes daquilo que eles estão habituados, tem sido engraçado vê-los reagira a isso, não é, saber lidar com isso. Tem sido muito.. tem sido curioso, a forma como eles reagem a estas diferenças. Por isso é que me estou a focar tanto também nisto, não é. Ah.. e como é que os outros reagem.. reagem a esta reação. Não é. "O quê, tu não" vou dar um exemplo. "A cor da pele é importante para ti porquê" não é. Há miúdos que se ficam pasmados, não é. E há outros que ficam "então mas é diferente". A cor negra, há alunos "não, não gosto" e há outros "mas é uma pessoa", não é. Estas reações uns com os outros, este crescimento que eles têm feito.. depois esta aceitação de.. "ok, este menino ou esta menina não consegue entender a diferença, mas vamos ajudá-lo", não é, e ajudá-lo também a tentar ver isto com outros olhos, de outra perspetiva, não é. Eles têm sido muito tolerantes nisso uns com os outros. Apesar de serem todos diferentes e terem experiências de vida diferentes.. mas têm sido muito tolerantes uns com os outros. Esta questão da tolerância tem sido importante para eles.

L: Portanto para os alunos considera que há vantagens e desvantagens a participar nessas atividades deste projeto?

J: Ah.. estou a pensar quais seriam as grandes desvantagens.. As vantagens eu consigo perceber claramente, já falámos aqui a maior parte delas.

L: Que são as aprendizagens, não é?

J: Sim, essencialmente as aprendizagens, o estar com outros, não é. Eles estão-se a conhecer uns aos outros de uma forma diferente, acabam por se estar a conhecer uns aos outros de uma forma diferente, não é. Estou a pensar nas grandes desvantagens.. Não sei.. não sei. Não sei. Porque mesmo nestas questões têm opiniões diferentes.. eles tentam não ser.. não julgar os

outros, tentam perceber de outra maneira. Não é só.. Porque eles não são um grupo de meninos que aponta o dedo e chateia e que goza, não são. Podia ser, não é, podia despertar estas questões, não é, mas não, não tem acontecido isso. Não sei. Não sei. (risos)

L: Portanto, disse-me no início que escolheram as atividades em função dos grupos, continua a considerar que o grupo é adequado a essas atividades?

J: Ah sim, sim, completamente.

L: Completamente?

J: Completamente, sim. Sim, sim, sim, sim, sim, sim, sim.

L: Por que razões? Porque.. quais são as caraterísticas do grupo que corresponde às caraterísticas que considera necessárias para participar neste projeto?

J: Ah.. eu própria não tinha noção de algumas diferenças em termos de, em termos de aprendizagem de vida de muitos deles aqui na sala. E realmente temos aqui meninos muito diferentes uns dos outros. Ah.. Este tomar consciência, tomar consciência de muitos destes assuntos que nós temos vindo a falar.. têm sido para uns eu acho que é o voltar a falar de assuntos que para eles já são assuntos naturais e percebe-se claramente que são as famílias que são muito naturais e falam com.. com.. muita frequência e estão.. e estão bem trabalhados, não é. Para outros, para outros não.. Para outros se não fosse este lugar aqui na sala, se não fosse aqui, não falariam com certeza. E eu estou a dizer.. E eu tenho 22 alunos e se calhar eu posso dizer para 15 deles esta é a realidade. Se não fosse este, este lugar, este espaço, este momento, provavelmente estas discussões não eram feitas em casa.

L: Está a falar de questões como a diferença, as questões de géneros, racismo, são essas questões que está..

J: Sim

L: a evocar aqui

J: Sim, sim, acabamos por estar aqui a abanar, não é, a abanar as estruturas.. neste sentido, não é, de os fazer pensar e outras.. noutras perspetivas. Portanto sim.. eu não me arrependo de nada, muito pelo contrario, acho que tem sido muito com para eles. Acho que tem sido muito bom para eles, sim.

L: Mas então quais são as características de um grupo adequado para esse tipo de atividade?

J: Hm.. Bem, eles para já são miúdos muito predispostos para tudo o que seja diferente, para o novo.. são meninos que gostam muito. Portanto, logo à partida seria uma vantagem. São miúdos muito interessados, são miúdos que querem sempre saber mais, eles inundam a S. de perguntas, não é. E querem.. e são miúdos muito curiosos, isso também já se sabia. São muito participativos, na maioria deles, são muito participativos. Ah.. e acho que são um grupo que.. são um grupo que.. eles já estão juntos há 4 anos; há uns que estão juntos há mais anos, não é.. já estão juntos há 4 anos a maior parte deles. Ah.. acaba por ser um grupo unido, não é, por ser um grupo unido. Mas depois, por ser um grupo unido tem esta diversidade toda, não é. E eu sabia que o meio.. para maioria deles isto seria o.. acho que teria um impacto importante para eles, na vida deles. Como eu acredito que têm tido. Acredito piamente que estas conversas vão para casa. Os pais também me têm dado esse feedback, não é. Mas.. e vão para casa e não ficam, não ficam só por aqui. E é este o objetivo, não é. O objetivo não é que de repente eles aceitem tudo e digam que sim, não é isso. Mas eles pensam, levam.. para casa também com as famílias, conversam um bocadinho com as famílias, não é, sobre uma notícia que saiu, ter outra perspetiva. Agora com a questão do género, vamos a uma loja "então mas porquê que as roupas dos meninos são azuis? Porquê que a das meninas são cor-de-rosa?, "Mas porquê que tem de ser desta maneira?", "É a sociedade que nos está a impor?", "É porquê? Porque eu gosto?". Isto de levar para as famílias muito tradicionais, não é, e eu sabia disso à partida, não é, também tem sido muito importante para eles. Mas acho que lhes fazia falta, acho que lhes fazia falta..

esta dinâmica que nós temos tido com a S.. Acho que lhes fazia falta. Pronto e acho que.. acho que já têm alguma maturidade. A questão da idade, acho que já têm alguma maturidade também para trabalhar estes temas assim.. que nós temos trabalhado com a S., sim.

L: Agora, está a gostar de estar envolvida no projeto..

J: Sim, claro, sim sim.

L: Se fosse hoje voltava a aceitar o convite?

J: Com o 4º ano sim.

L: Só com o 4º ano?

J: Sim. Não sei se só.. Depende dos grupos, era também o que eu lhe dizia no início. Depende dos grupos que nós temos à frente.. Já tive grupos que se calhar no 3º ano já me faria algum sentido, com este não sei se me fazia sentido com o 3º ano, por exemplo. Acho que fez-me sentido se ser agora.. ah.. no 4º. Mas sim, voltaria a aceitar, sim.

L: Alguma coisa que queira acrescentar sobre o projeto e as atividades que não perguntei? E que para si seria importante perguntar? Quer dizer, sobre o funcionamento, as mais valias?

J: Não, acho que eles têm uma boa relação com a S., eles gostam muito dela. Acho que ela é uma boa comunicadora e consegue passar bem a mensagem, não é, acho que é uma boa comunicadora. Hm.. Mas acho que essencialmente..

L: Acha que alterava alguma coisa? Alterava? No funcionamento?

J: Hm.. Pois.. eu acho que se prende sempre com a questão do tempo, mas tem a ver comigo, enquanto professora titular de turma e tem a pressão de um currículo que vai acabar daqui a uns meses. Eles vão para o 5º ano. Eu acho que tem muito a ver com isso. A questão do tempo. Pronto. Mas às vezes é tão difícil terminar uma atividade em 45 minutos é difícil. Eles também estão tão embrenhados, não é, é uma riqueza tão grande que não faz sentido de repente "olha, não! Acabou o tempo vamos parar por aqui", não faz sentido. Ah.. pronto, mas acho que seria só isso.

L: Para ocupar menos tempo da aula.

J: Pronto isto é uma verdade que não é verdade, não é, pronto, enfim. Isto é sempre uma frustração do professor titular. Acho eu.

L: Alguma coisa mais?

J: Acho que, não, acho que não.

L: Pronto, então obrigada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista I**

L: Pronto, então antes de mais obrigada em estar aqui

Lu: Ora essa

L: E a primeira coisa que eu gostava que fizesse era apresentar-se. Apresentar-se nomeadamente com o seu percurso de formação e profissional.

Lu: Muito bem, L., professor do 1º ciclo do ensino básico com formação em ensino de 1º ciclo. Desde 1994/95.. e profissionalmente leciono desde aí, desde 94. Enquanto fazia a formação de base em professores de 1º ciclo, dava também aulas de teatro em vários colégios, e bom, sempre fiz teatro também com os meus colegas, os meus amigos, desde que tinha 12 anos. Formámos o nosso grupo de teatro e continuámos com ele. Sim. Agora são outros amigos, muita gente vai entrando, vai saindo, sim mas continuamos.

L: Experiência profissional? Sempre trabalhou na mesma escola?

Lu: Não, não, não. Trabalhei em algumas escolas, em Lisboa.. bom todas no distrito de Lisboa. Mas algumas delas mais distantes aqui da grande cidade. Lourinhã, que fica quase no distrito de Leiria. E depois dentro de Lisboa em zonas distintas também. Na escola nº1, que foi a primeira escola a ser erigida depois da implantação da república, por isso o nº 1. Agora já terá outra designação, não, não, desconheço. Que fica junto ao hospital de São José. Na zona da Charneca, que é entre Camarate e Alta de Lisboa. Aqui em Benfica também. Não me recordo do nome da escola mas agora tem lá um jardim de infância. Nessa área, onde estava implantada a escola. E já há cerca de 10 anos, há mais que dez anos na Graça, no agrupamento de escolas Gil Vicente.

L: Portanto há 10 anos nessa escola, mais de 10 anos. E então podia falar da escola e do agrupamento de escola? Como é que está organizado, como é que funciona?

Lu: A escola desde há 4 anos, está no antigo convento do Desagravo junto ao Panteão Nacional, e é uma escola que reúne, neste momento desde há 4 anos, reúne 5/6 escolas que estavam espalhadas pela zona do bairro de Alfama, bairro da Moraria, bairro da Graça, bairro do Intendente. Houve a decisão de reunir estas cerca 6/7 escola que tinham 2/3 lugares letivos, enfim 3/4 turmas, de as reunir numa zona onde pudessem ser associadas e mobilizadas à partida, ao tipo de ofertas para as crianças, não é.

L: E o agrupamento? Tem um projeto educativo?

Lu: O agrupamento tem, o projeto educativo.. É preciso termos.. fazermos aqui um compasso para dizer assim, os projetos educativos de todos os agrupamentos, tendo eles designações distintas, no fundo, na leitura que eu partilho e que eu recomendo que seja difundida, os projetos são só um. Ensinar o melhor possível, de forma a que se possa aprender o melhor possível, sendo nós alunos.. talvez, conseguindo assim realizar ao máximo o potencial de cada aluno. Agora se lhe damos o nome de crescer, se lhe damos o nome de envolver, se lhe damos o nome de respeitar, se lhe damos o nome de brincar, se lhe damos o nome de aprender interdisciplinarmente podemos fazer tudo, desde que ensinemos e desde que aprendamos. Já agora, convém que ensinemos o currículo nacional que está em vigor e isso, com certeza, que se faz nas nossas escolas, não é.

L: Portanto, apesar de tudo há um projeto educativo. Participou na elaboração do projeto, do documento?

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lu: Não. Não participei. E o projeto educativo é, neste momento, alicerçado na interdisciplinaridade. E nos ciclos posteriores ao nosso, no 2º ciclo, no 3ª ciclo e no secundário, com o enfoque especial na, na criação artística e na possibilidade de oferecer formação artística aos alunos que a pretendam. Esta oferta que é, que é uma oferta.. que não é universal, não, não faz parte da oferta de todos os agrupamentos de escolas de Lisboa, nem de perto nem de longe, o agrupamento de escolas Gil Vicente tem-na. E tem-na há muitos anos. E eu penso que foi também por causa de que ao longo do último século a escola Gil Vicente, o liceu Gil Vicente iniciou, suponho que no início do século XX, após a implementação da república, e foi frequentado por escritores, por homens de letras, por atores… Tenho presente que o nosso prémio nobel da literatura foi aluno do liceu Gil Vicente, por exemplo. E estará aí, eventualmente, associando à aquilo que era a vontade pedagógica que existia e o.. nos primeiros tempos da república, uma formação para as classes mais desfavorecidas que privilegiavam as artes e os ofícios. O liceu Gil Vicente tinha esta característica, mais ou menos, de raiz, mais ou menos genética e até certo ponto, terá querido honrar, e penso que é por aí.

L: E como é que se manifesta antes de falar mesmo do projeto essa vontade de implementar uma educação artística no agrupamento? Há vários projetos, há vários..

Lu: Há vários projetos que as escolas, neste caso falando da minha, resolvem.. nas quais se resolvem envolver, porque em termos de decisão da direção do agrupamento isso não é imposto nem se quer é proposto. Escola a escola e mais concretamente professor a professor, nós vamos associando-nos a essas ofertas que nos surgem.. aqui na, no distrito de Lisboa, como por exemplo aquela em que estamos envolvidos, com a equipa artística e pedagógica da Sílvia Real.. há outras e fundamentalmente parece-me que os professores que têm a tendência, têm o gosto, que sentem que as artes, que a partilha, que o envolvimento dos alunos no.. na criação e no usufruto das artes, os professores que sentem o benefício aderem, e tentam envolver-se. É mais um ato, se quiser, individual que nasce da decisão própria de cada colega. E depois temos os que se envolvem noutras fórmulas, e bem, enfim. (risos)

L: Agora podemos focar-nos no projeto. Como é que.. podia primeiro descrever o projeto . Em que consiste, quais são os objetivos, como é que funciona..

Lu: São sensibilizar os alunos para o universo artístico. No fundo, como qualquer outro projeto quereria fazer, para nós, é importante que eles aprendam melhor, que eles convivam melhor, que eles conheçam, se apercebam melhor da existência do espaço e dos outros no espaço. O espaço comum, o espaço de convivência, o espaço vital, para depois, alargando o espaço do outro e em simultâneo a isto tudo estamos a crescer. E, concomitantemente estamos a tentar tornar-nos competentes também em relação ao currículo nacional. Que temos de partilhar com eles, que estamos a transmitir, relativamente às áreas curriculares, disciplinares, não é. No fundo, como fazer das artes o grande motor interdisciplinar e transversal a todo o currículo que tem de ser partilhando, que tem de ser ensinado e que deveria ser o mais fluentemente possível, o mais fluído possível, aprendido.

L: Então e como é que surge o seu envolvimento no projeto?

Lu: Conhecia o trabalho da Sílvia há muitos anos, o trabalho artístico propriamente dito, não o trabalho artístico com crianças, nem o trabalho artístico que privilegiava crianças; o trabalho artístico da criadora, da artista Sílvia Real. Um trabalho que me despertou sempre a atenção, que me interpelava sempre hà mais de 20 anos que eu conheço o trabalho dela, a artista Sílvia Real. Depois do Sérgio Plágio, deste do duo que eles constituem já há anos. A partir do momento em que se soube que a Sílvia estava próxima de nós, isso aí.. isto aí já não me recordo como é que eu soube (risos) mas.. o lugar onde eles trabalham, geograficamente fica muito próximo do lugar onde nós trabalhamos, terá sido por aí, não me recordo. Sei que começámos por há meia dúzia de anos, pedir à Sílvia que nos cedesse um espaço para nós ensaiarmos.

L: Quem nós? É a turma?

Lu: Não

L: Ou o grupo?

Lu: Não, o nosso grupo de tetro? E foi, penso que a partir daí, a Sílvia ajudou-nos muito, e a partir daí envolvemo-nos também pedagogicamente (risos) com o nosso trabalho profissional, que é ser transmissores de conhecimento e autores de ações pedagógicas, como ela, também.. Depois decidiu mais intensamente com, penso eu, algum prejuízo da.. da via artística própria, mas isso, eu não consigo dizer.. Sei também que nos faz falta uma Sílvia criadora e artista em nome próprio. Agora isto ajuda-nos muito a todos, a todos.. todas as nossas crianças e, com certeza, às outras experiências de outras turmas, outras escolas, que com ela se envolveu, sim.

L: Mas agora, com a sua turma, está a trabalhar com a Sílvia e com a equipa há um ano?

Lu: Sim, trabalhámos este ano letivo.

L: Como é que nasceu esta colaboração deste ano?

Lu: Foi proposta.

L: Foi proposta?

Lu: Foi a proposta que nos chegou, e à qual imediatamente aderimos. Um professor da equipa da Sílvia vai às nossas escolas.. agora no meu caso, em concreto, vai trabalhar com a minha turma semanalmente. A ideia era que fosse três quartos de horas, 45 minutos, mas nós, normalmente, chegámos a duplicar o tempo e foi ficando. E ao longo deste trabalho semanal que ele realizava com a turma fomos tentando, lá está, estender a passadeira artística para eles irem pisando, para eles irem enfim, descalçando os sapatos e pisando, metaforicamente, a passadeira artística. E também, em termos mais prosaicos, para que eles sentissem.. para a possibilidade de se tocarem, de afetarem o espaço vital do outro.. afetados. Era uma possibilidade que estava em cima da mesa e que lhes iria trazendo algum conforto, que lhes alargaria alguns limites. Não foi bem assim, não foi sempre assim, não foi tanto assim quanto eu pretenderia, nem o nosso professor de teatro. O nosso enviado especial da Sílvia, à turma, chamando assim. Mas foi sempre possível construir relações de convivência e de interações de espaços vitais. Que com estas crianças é muito.. é muito duro no início. Mas pronto, depois do início vem as fases posteriores que, que.. nas quais entraremos. Agora, no próximo ano letivo.

L: Agora, quais foram as atividades que foram desenvolvidas durante esta hora, hora e meia, mais ou menos, com o tal enviado especial?

Lu: Atividades lúcido-expressivas, atividades de conhecimento, de auto-conhecimento, fisiológico, atividades de construção da capacidade de olhar para o outro, de ouvir o outro, de estar com o outro. E depois, em cima disso.. fases incipientes ainda de cena e contra-cena, que já foram sendo superadas, administradas. E, de alguma forma, em alguns deles já foram sendo integradas e enfim postas em prática. Estamos a falar de crianças que têm histórias de contexto familiar, de contexto pessoal, de crescimento na 1ª e 2ª infâncias muito pesadas, que normalmente não lhes permitiram ouvir nunca nenhum adulto sem ser com uma projeção de voz muito intensa, sem ser em atitude de direção de comportamental, não é. Nunca tiveram, os meus alunos por exemplo, um adulto que não agisse com eles a não ser pelo comportamentalismo, a não ser pela necessidade imperiosa, momento momento de modelar o comportamento e atenuar.. anular não mas atenuar a grande facilidade com que eles não consideram a existência do próximo. Porque o próximo, o meu par, os meus pares, os meus 25 pares são universos distintos do meu. Há muito pouca interpenetração entre cada universo. É próprio da fase, da etapa fisiológica em que se encontram, e também, do contexto que foi, que continua a ser o deles, do contexto familiar.. e relacional. Enfim, nunca o acresceram.

L: Para o desenvolvimento do projeto, tem alguns recursos específicos?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lu: Não, não tenho, nem quero, nem preciso. Não temos, não queremos e não precisamos. Temo-nos a nós, às salas onde fazemos as sessões. E temos os alunos. E nunca precisaremos de mais. Aquilo que vai faltando, que se notou foi tempo. Faltou-nos tempo. Porque, atenção, se o professor de teatro faz as ações dele, as aulas semanais como está mais ou menos previsto, com cerca de uma hora, enfim, menos de uma hora, mas nós conseguimos esticar um bocadinho, na verdade.. e ele consegue fazer o trabalho dele, beneficiaria se tivesse mais tempo. Mas depois, ao lado disto tudo, eu tenho cada um dos professores que aderiu a esta ideia, tem de transmitir o currículo nacional, as áreas curriculares disciplinares, e as turmas não estão muito preparadas para aprenderem os aspetos do currículo que nós temos que ensinar, portanto, nós precisaríamos de muito mais tempo para o professor de teatro, nós precisaríamos de muito mais tempo para o ensino, nas áreas curriculares. Eu posso dizer assim, se nós tivéssemos, em vez de 5 horas letivas diárias, tivéssemos 10, não chegaria. Se assim fosse, não estaríamos a ensinar crianças, estaríamos a preparar e a formatar seres da espécie humana para terem qualquer tipo de resultado diferente daquilo que conseguimos, mas estaríamos a anular-lhes, por tendência, as necessidades de brincarem, de não fazerem nada, de se entediarem, de se aborrecerem. Aquilo que joga fundamentalmente contra tudo isto, aquilo que não nos ajuda nada é o fato de os alunos não estarem habituados. A estarem aborrecidos.. não conseguem. E fazem uma reação medonha ao aborrecimento. Então, eu por exemplo tento aborrecê-los muito e expô-los muito ao aborrecimento para que também consigam conviver da melhor maneira com o aborrecimento. A partir daí vamos subindo uns degraus.

L: Além da falta de tempo, tem outros obstáculos para o desenvolvimento do projeto?

Lu: Não é falta de tempo, o que nós temos é um currículo excessivo, han. Um currículo que não está adaptado às possibilidades e à etapa fisiológica dos alunos com, falando do nosso caso, com 7/8 anos. E a partir daí estamos sempre a correr atrás do prejuízo, não é? Porque nós não podemos fingir que o currículo não existe, não podemos atenuá-lo, modifica-lo, temos de o transmitir, temos de lhes expor aos aspetos variados, muito extensos, do currículo.. e depois como o.. vamos dizer assim, o currículo, neste momento, precisaria de alunos que já estivessem mergulhados no pensamento abstrato há muito tempo. E nós o que temos são alunos que ainda estão na fase do pensamento concreto e vão ainda demorar a sair dele. É uma contradição absoluta dos termos. Trata-se mais disto, não é, não é bem falta de tempo. Atenção.

L: E, portanto, não há mais obstáculo então de

Lu: Não

L: Não. Agora, são duas pessoas com a turma, duas pessoas adultas com a turma na altura do desenvolvimento das atividades, quais são os papéis de cada um dos adultos? Se há especificidade. O que é que cada um deve fazer. Portanto, quem vem do mundo artístico e quem tem uma formação em professor de 1º ciclo.

Lu: Quem tem formação em professor de 1º ciclo deveria assistir ao trabalho que o colega vem desenvolver com a turma. Deveria assistir de maneira ativa. O que eu quero dizer com a maneira ativa de assistir, enfim, tentar que os alunos, que são os alunos dele, da turma da qual ele é titular, estejam por tendência com a atitude o mais adequada possível ao trabalho com o professor de teatro. Bom.. se para isso houver necessidade de incorrer no comportamento pois deve fazer-se.. porque aquilo que não se deveria fazer era que os alunos não conseguissem.. beneficiar da aula de teatro, da aula expressão dramática, da aula artística..

L: E depois, esse professor de 1º ciclo faz alguma coisa no currículo e na sala fora das atividades com o que foi feito fora das sessões? No seu caso houve passagem, portanto, do que foi feito na aula de teatro?

Lu: Há sempre uma aula de teatro, seja ela qual for, seja qual for o público alvo, seja qual for a característica da turma tem sempre reflexos e consequências na atitude enquanto alunos

das crianças. Porque se os alunos tiverem uma boa aula de teatro, na qual estejam bem envolvidos e na qual estejam disponíveis.. uma aula de teatro que surta, que alcança objetivos prepara automaticamente as crianças para interagirem melhor entre elas, prepara para ouvirem melhor, verem melhor, para se sentarem melhor. Quer dizer, claro que há consequências e são, à partida, muitíssimo positivas. Todas elas. Agora o trabalho planificado com o professor de teatro, esta ação que hoje foi desenvolvida com a turma se vai ter consequência direta ou se vai ter um prolongamento direto na aula seguinte, no trabalho posterior que o professor titular vai desenvolver com a turma muitas vezes tem, com certeza. Muitas vezes tem. Há ligações. E muitas vezes o professor de teatro sente necessidade de pedir aos meninos que procurem informação, que reflitam sobre determinada proposta que lhes fez. Por exemplo na construção de uma apresentação que vai ser pública, que vai ser para os colegas, ou para os pais, para familiares, muitas vezes o professor de teatro sente a necessidade de seguir pela via da construção de um personagem, ou da construção de uma tomada de decisão de cada alunos em relação ao tema ou em relação à narrativa que quer partilhar em termos dramatúrgicos. E pede-lhes para que, em casa, ao longo da semana, façam essa busca, façam essa preparação, e isso depois naturalmente tem de ser, deverá ser sempre relembrado, e eflorado durante a semana, sim, pelo professor titular da turma.

L: E agora, o que é que o professor titular de turma está à espera do professor de teatro? Qual é o papel?

Lu: Sim. Isto que acabei de dizer, que torne mais fácil, mais fluída, que torne até mais rápida e mais intensa, a possibilidade de eles se transformarem em melhores ouvintes, em pessoas mais atentas ao que os rodeia e ao outro, que os rodeia ao outros, ao espaço vital dos outros. Porque as crianças nestas idades, e por maioria de razão as nossas crianças, que são oriundas daqueles nossos bairros que nos dão.. os alunos precisam muito de se confrontarem com a existência dos outros. Nestas idades as crianças vivem dentro de uma bolha porque têm esta idade, e por maioria de razão porque são oriundas daqueles meios nos quais eles muitas vezes têm de se fechar ainda mais para conseguirem sobreviver o mais confortavelmente possível. Porque muitas vezes é preciso que eu não veja muita coisa, é preciso que eu não oiça muita coisa e aí é preciso que eu, com crianças destas idades, 7,8,9 10 anos, consiga construir o meu interior, construir a minha personalidade relativamente ao meio no qual eu estou acrescer, sem o auxílio desse meio. É contra esse meio. Contra aquilo que eu não deveria ver, que eu não quero ver, contra aquilo que eu não deveria ouvir, e portanto que eu não quero ouvir. E quando nos chegam e quando lá chega o professor de teatro são as mesmas crianças que estão treinadas por elas mesmas. A não verem nem ouvirem porque precisam de ver e ouvir muita coisa e de repente têm que se abrir ao outro. Quer dizer, estamos a perceber que o caminho é, não é fácil, para elas, nem para o professor de teatro, nem para o titular de turma.

L: E portanto, esse trabalho não pode ser feito pelo professor titular de turma. Ou.. como é que se complementam o professor de teatro e o professor titular de turma para fazer este trabalho?

Lu: Muito bem, muito bem. Essa é uma excelente questão e a resposta é, claro que não é preciso nenhum professor de teatro, ou melhor..

L: Não é preciso?

Lu: Claro que não. Agora veja

L: (risos)

Lu: Eu vou dizer de outra maneira, claro que não deveria ser necessário nenhum professor de teatro, nem sequer nenhum outro professor. Mas na verdade, é muito necessário, mas não deveria. Porque o próprio titular de turma querendo tem condições para fazer este caminho com as crianças. Não tem é tempo, e maior parte das vezes não tem formação nem tem nele este

desígnio, nem tem esta perceção. Porque se tivesse, fá-lo-ia tranquilamente isto, este trabalho com as crianças deveria ser feito com todas as turmas e com todos os professores titulares. Eventualmente com o auxílio de um colega especializado nestas vertentes da expressão dramática e no trabalho de intensificação da abertura relacional dos alunos interpares. Mas como nós não temos preparação suficiente dos professores titulares, temos de maneira nenhuma tempo para o fazermos.. e como temos turmas constituídas por alunos de contexto que não favorece estas práticas, o professor de teatro é não só importante como muito necessário. E pode fazer a diferença. E fará a diferença. Se o professor titular de turma conseguir, precisamente, construir uma ponte entre as ações de ensino e de aprendizagem que lhes estão atribuídas, nas quais ele se está a investir e tem de praticar, é a profissão, é o dever profissional, e a prática do professor de expressão dramática, do professor de teatro.. o professor de teatro pode preparar todos os alunos, todos os corpos, todas as fisiologias para beneficiar o ensino e a aprendizagem de todas as áreas curriculares. Este é o teatro, a expressão dramática é a área de intervenção mais transdisciplinar que eu conheço. É aquela que pode fazer absolutamente a diferença, e que pode afetar positivamente todas as áreas curriculares, o ensino e a aprendizagem de todas as áreas curriculares. Assim, os titulares de turma o percebam.. e assim, os titulares de turma sejam também autores da ponte, da.. que liga estes dois universos. O pior que pode acontecer é compartimentar, segmentar. Aula de teatro das 10 às 11 à segunda-feira. Todas as outras horas, todos os outros dias são para todas as outras áreas curriculares disciplinares. Matemática, língua materna, o estudo do meio, a expressão plástica, a expressão físico motora, a natação, o judo, o futebol, o basquetebol, o voleibol, e depois há uma hora de teatro. E então, nós chegamos a esta conclusão. A expressão dramática, o uso do corpo e a relação com o outro estão presentes em todas as.. no ensino de todas as outras áreas curriculares disciplinares e em todos os aspetos da vida em geral. Se tirarmos o momento em que dormimos, e que também esse, se calhar, pode ser afetado (risos) É por aí.

L: Agora, estamos a falar de educação mas como é que define educação?

Lu: Oponho-a ao ensino. E depois junto-as dizendo-lhe: não se ensinam alunos que não tenham sido educados. Bom, mas também não há ninguém que não tenha sido educado. Toda a gente é educada, de uma forma, de outra forma, das milhentas formas que existem de educarmos e sermos educados. Autoeducação, educação pela negativa, pela fuga àquilo que são os padrões aceitáveis de humanidade entre dois seres da espécie humana ou então educação que faz sair de dentro de cada um, não é? Como aprendemos com os gregos, aquilo que cada um tem para dar. E aquilo que pode ser usado com as ferramentas de cada um para pôr ao serviço da transmissão dos conhecimentos, da aquisição dos conhecimentos. Depois, os conhecimentos que são transmitidos, que são adquiridos de maneira dinâmica, de maneira gradual, de maneira muitas vezes oculta ou de maneira muito indireta. Podem transformar um ser da espécie humana, nestas faixas etárias, num ser que consegue estar com os outros, que consegue fazer com que os outros se sintam bem na presença dele e que se sente bem na presença dos outros.

L: Portanto, educar, fazer com que o ser seja transformado num ser que se sinta bem

Lu: com os outros

L: com os outros.

Lu: e com o qual, os outros, por tendência, gostem e apreciem estar.

L: E então quem é que tem o papel de educar alguém?

Lu: Todos, educamos todos.

L: Todos.

Lu: O senhor do café, o senhor do autocarro também. E a senhora auxiliar da escola também educa. A mãe, o pai, não é? Os familiares, os vizinhos, os mais velhos com quem brincamos quando somos miúdos, educam-nos. E educam-nos de maneira positiva. Todas as maneiras de

educar são positivas. E depois nós conseguiremos fazer a distinção entre aquilo que podemos usar para melhorarmos a relação com os outros. Mas é importante que nos apercebamos de que podemos ter uma relação com os outros. Nestas crianças, o que vemos muitas vezes, é que há um desconhecimento; ignoramos o facto de podermos.. falarmos com os outros e podemos falar sem gritarmos uns com os outros e sem fisicamente.. molestamos os outros para sermos ouvidos. Muitas vezes há ideia, nos nossos alunos, que só somos ouvidos se conseguirmos molestar os outros. E isso aprende-se, fundamentalmente, em todo o lado. Mas muito, muito facilmente nas aulas de teatro.

L: E qual é o papel específico da escola nessa educação mais global? Quê.. qual é o papel da escola?

Lu: Devia perceber isto que acabo de dizer. A escola muitas vezes não percebe o que está a fazer, nem o que deveria fazer. Nem quem tem como cliente, não é. Os agentes mais importantes na escola são os professores, são os alunos, são.. é o conhecimento, o mais importante. Não, é, quer dizer, em relação que se estabelece entre estes três vetores, alunos, os professores, os adultos. Um professor é uma pessoa que ajuda, que ensina, que está ao serviço, que resolve um problema, que tira uma dúvida, que responde a uma criança, isso é um professor. De maneira que os professores dos miúdos são toda a gente, também. Agora, os agentes que são responsáveis, volta aqui um pouco ao que disse atrás, os agentes que são responsáveis, em termos operacionais, por velarem pela transmissão de conhecimento são de facto os professores. Conhecimento curricular, pois não posso perguntar à senhora auxiliar "mas porquê que o aluno não consegue resolver este algoritmo da multiplicação?" e ela diz-me "bom eu estive a varrer o chão, eu agora não consigo preocupar-me com isso, se o professor não se importa ensina-o?", "ahhh, tá bem". Mas eu preciso que ela, a senhora que faz a limpeza da sala, preciso que ela seja também um adulto de referência para os meus alunos. Se ela for, o meu trabalho é muito mais facilitado e o trabalho dos nossos alunos é muito mais facilitado também.

L: E agora, como é que pode definir cultura e arte?

Lu: A arte é.. não serve para nada, por isso é que é a arte. A cultura é o conjunto de tudo o que não serve para nada e de tudo o que serve para alguma coisa. Isto é a visão mais grossa (risos) pela questão. A arte é tudo aquilo que os artistas constroem, praticam. Também se constrói quando estamos conversando e quando estamos jogando futebol, também se constrói, quando.. desenhamos e construímos uma coreografia, olha o caso da Sílvia, ou um trecho de música, ali no caso do Sérgio. Eles são artistas porque constroem arte. E depois quando partilham, dão a ver, o teatro é dar a ver, não é. Eles fazem teatro. Um músico faz teatro, um bailarino faz teatro, não é. Um ator às vezes não dança (risos). Mas os músicos fazem teatro e os bailarinos também. Porque dão a ver. E depois dar a ver é.. e depois há a arte também de quem vê e de quem consegue ser tocado por aquilo que vê. E aqui entramos outra vez nos nossos alunos, aqueles alunos que têm de fechar os olhos e os ouvidos ao pai que bate na mãe ou àquelas asneiras mais cabeludas que se ouvem às vezes no fim da rua. Eles às vezes têm de fechar os ouvidos a isso. A esses alunos, depois nós quando os recebemos no outro dia na escola, pedimos e exigimos muitas vezes "opá, ouve-me com atenção", "ouve o que diz o teu colega" ou "ouve o que diz esta gravação" ou "lê esse verso maravilhoso".. maravilhoso, para aquela criança a maravilha é estar ali e saber que não há o perigo de ninguém gritar muito com ela, nem de ninguém lhe dar um estalo na cara. Por outro lado, também sabe que a seguir, ao final do dia, volta para onde veio. Estamos às vezes a pedir às crianças coisas que são completamente impossíveis. Somos um bocado parvos, por isso, né (risos)

L: Mas então este projeto que pede coisas impossíveis

Lu: Difíceis

L: Difíceis?

Lu: Difíceis

L: É importante para essas crianças?

Lu: Claro, se não for assim, se não for assim.. e sendo assim podemos não conseguir, atenção. Mas se não for assim não conseguiremos de certeza. Porque vamos perpetuar aquela corrente que os liga pesada e intensamente, muito fortemente à .. à .. como é que se diz.. uma .. eles ainda não estão amargurados mas estão muito preocupados. E alguns já estão muito deprimidos. Não é, de tanto se preocuparem.

L: Então este projeto vai ter como função uma função de emancipação para os alunos? É isto que está..

Lu: Todo o ato escolar visa a emancipação dos alunos, não é? Portanto, este também, este muito mais. Este como base de sustentação para as outras emancipações. Porque para este tipo de alunos, se não for assim, não será de maneira nenhuma. Nunca nos esqueçamos disto. E para uns, outra coisa importantíssima, não vai ser. É que nós temos que ter também a.. um pé naquilo que é.. que é o que é. Sabe que o que é existe, o que não existe nós podemos tentar afetar, modificar para que seja. Mas o que é sempre.. isto é. Ou seja, eles têm esta garantia, a de serem também agentes de violência, em de serem também agentes do prejuízo nas possibilidades de cada um. Eles foram muito prejudicados desde que nasceram, desde que foram.. e estão a ser muito prejudicados pelos contextos familiares. Convinha que a escola não os prejudicasse, convinha que não perpetuasse, não prolongasse o prejuízo e lhe abrisse possibilidades. Lá está. Mas é disso que se trata, atenção, de abertura de possibilidades. Visar a emancipação como disse muito bem, sim. Uma janela permite olhar para o que está além dela, não é uma garantia que eu chegue ao outro lado da janela. Eu posso ficar a vida inteira aqui, nesta divisão, mas olha "já viu que há ali?". Há.. também posso não abrir nenhuma janela, não é? Isso seria o pior. Assim nós estamos a abrir janelas. Agora estamos a fazer com que eles vão para o outro lado, garantidamente.

L: E então, desde o início do ano letivo quais foram os ganhos pelos alunos? Pode..

Lu: Muitíssimos

L: Muitíssimos?

Lu: Poucos

L: Poucos?

Lu: Muitíssimo poucos. Já tive há dias a possibilidade de dizer isto aos colegas que, alguns colegas que estavam envolvidos nesta ideia, com a Sílvia e à própria Sílvia, que ficou um bocadinho, também, aborrecida por eu dizer. E eu disse mais ou menos.. "não teve Sílvia, não teve", estive com os colegas e garanto que não teve com ninguém. E ela ficou "como é que é possível? Acabas de ouvir" "não não não não".. Porque.. não, não teve, não teve grandes resultados com ninguém e expliquei porquê, e agora vou explicar outra vez.

L: Sim

Lu: Porque o que nos temos esta hora semanal que, nalguns casos, foram 45 minutos em algumas turmas, pronto.. isto depois também já.. já começa a mostrar em que lugar é que nós.. de que lugar é que nós olhamos para isto.. Uma hora por semana no horizonte destas crianças com esta idade e com esta proveniência, com este ponto de partida, é um momento muito fugaz que não consegue inculcar, transmitir, fazer com que seja integrado, não consegue afetar de maneira nenhuma.. o ser, aluno, aquele ser, aquele aluno que nós temos ali, aquele conjunto de alunos.. não passa nada para os meninos? Enquanto nós estamos a fazer aquela aula? Passa tudo, enfim, passa muito. E transforma-se em quê? Justamente, na minha leitura, não se transforma em coisa nenhuma por causa do pouco tempo que temos. E principalmente, e aqui é que eu gostaria de ser o mais bem entendido possível, graças à ineficácia do nosso trabalho. Nós dos professores titulares. Que não fazemos praticamente nada com aquilo. Quer dizer, o

professor, professora, o colega, a colega que vai dar a cada uma das turma, não é.. porque eu tive um rapaz, o nosso professor de teatro, ao longo do ano.. mas depois há senhoras e raparigas e rapazes e senhores, há mais, não há só um. E depois nós também somos muitos, os que recebemos dos professores, nós os titulares que recebemos estes professores.. aquilo que fazemos é que é decisivo, a partir do momento em que os estivemos lá. A forma como usamos as ações que o professor de teatro desencadeou, a forma como tiramos ou não tiramos partido daquilo, a forma como construímos ou não uma, uma, um fio condutor, uma linha que permite que o nosso corpo, a nossa ação humana, a nossa ação comunicacional, a nossa ação pedagógica, a nossa ação educativa seja tida em conta pelos alunos. E como os alunos nos vêm e se vêm uns aos outros, nos olham e se olham uns aos outros, nos ouvem e se ouvem uns aos outros.. o que nós fazemos, muitas vezes, é mandar calar uma turma para podermos falar de um aspeto do currículo.. ora, uma turma que se manda calar é uma turma que não quer ouvir, uma turma que não quer ouvir não ouve, não aprende.. enfim. Vai aprendendo de maneira muito indireta, de maneira muito gradual mas, claro, de maneira muito lenta. E tendo em conta o tamanho, a extensão, a profundidade, a enorme inadequação do currículo que temos de transmitir, àquilo que são as possibilidades concretas, fisiológicas do contexto de cada um dos nossos alunos é.. faz com que passemos a vida a queixar-nos uns aos outros. "Não estão com atenção", "não aprendem", "não querem aprender", entre outras coisas piores, não é. Porque se mordem, porque se batem, porque se agridem, porque estragam as coisas e enfim, fazem isso tudo. Mas fazem isso tudo porque têm poucas horas de teatro. Têm poucas horas para aprenderem a usar o corpo, para aprenderem a usar as possibilidades da espécie humana. Têm pouco tempo para transformarem o instinto, as pulsões instintivas em atitudes. Porque o educar também podemos dizer de outra maneira, não é, é transformar o instinto em atitude. Nós temos ali os alunos sem atitude, cheios de pulsões das mais variadas possíveis e de repente vamos ensiná-las. A quê? Bom, a ler, a escrever, a calcular, a multiplicar, a dividir, mas antes disso deveríamos dotá-los de uma atitudezinha mínima.. trata-se disto. O que é que os professores de teatro andam a fazer? A tentar dar-nos umas luzes também, mas nós às vezes também não queremos ver essas luzes e pensamos "não temos tempo para isto". "Isto até é muito bom, faz-lhes muito bem, mas não temos tempo, que pena. Olha para a semana tentamos então".

L: E então considera que haveria turmas mais adequadas para este projeto? Que já tivesse outra preparação? Ou acha que o projeto..

Lu: não. Acho que deveria ser com uma periodicidade, enfim, menor, com uma frequência maior; de preferência todos os dias, com certeza. E de preferência garantidamente. Porque outra questão é a de que, vamos dizer assim; depois faz a edição como entender, se não houver financiamento para o ano não podemos ter. Isto não faz sentido nenhum.. Como é que é? Se um titular de turma for capaz, reconhecer, perceber, que tinha de seguir esta via para ter os alunos em condições de aprender então aí nem faz falta nenhum professor de teatro, nem financiamento. Mas como não é o caso.. então estamos a fazer o quê? Há trabalho do professor de teatro, há expetativas eventualmente geradas nas.. crianças. Por acaso não há expetativas porque as crianças esquecem-se de tudo.. Passam o verão, em Setembro já estão outra vez em modo da.. mais ou menos da fase inicial, que bom.. Mas sim faria muita, muita, muita diferença, poderia ser uma rede maravilhosa se houvesse esta possibilidade de .. a frequência muito maior e de dar-nos uns aos outros garantias de que

L: Continuidade

Lu: Continuidade, absolutamente, muito bem, continuidade.

L: Acha que os alunos perdem alguma coisa a frequentar essas aulas?

Lu: Zero. Não perdem nada.

L: Não perdem nada?

Lu: Não perdem nada, atenção

L: Estava a falar da falta de tempo para ensinar os conteúdos

Lu: Não, não perdem nada. Porque aquilo que eles precisam para receber de maneira minimamente adequada os conteúdos é de terem atitude. E se alguma coisa vai afetar e intervir sobre a atitude dos alunos são estas aulas. Elas podem é não servir para isso e podem não dar resultado nenhum, agora não perturbam, não prejudicam rigorosamente em nada.

L: E então, está a dizer que sobrou muito pouco e que os alunos aprenderam muito pouco mas, na turma, viu alguma transformação? Ou não viu nada?

Lu: Temos que atender o ponto de partida. O ponto de partida é um ponto de partida tremendo, no qual eles se mordem, se gritam, comunicam de maneira muito instintiva. Portanto, atendendo a este ponto de partida, eu recebi estes miúdos há.. vai fazer agora 4 anos, ainda estão assim.. quer dizer, calma.. este é um processo muito difícil porque a seguir eles retornam, não é? Aos mais de proveniência e são outra vez postos aos valores e às atitudes. Mas sim, já sabem ler, já sabem estar, não é preciso.. nunca lhes temos de levantar a voz, nunca lhes temos de mandar sentar, nunca temos de os.. de fazer adequações, de tentar adequações ao comportamento, isso não.. Há aqui uns ganhos de causa já. O que não há é, ainda, esta capacidade de que, haverá um dia, de estarem da mesma maneira que estão com o professor de teatro como estão com connosco, não é.. isso.. Porque depois há essa dificuldade também. A pouca, a menor frequência faz com que a figura seja olhada de maneira completamente diferente daquela como é olhada a figura do titular da turma. É muito fácil de chegar a esta conclusão. Perceber porquê? Quer dizer 5, 6, 7 horas diárias do titular de turma desde há 3 anos e 1 hora por semana pela primeira vez na vida este ano. Quer dizer.. não há sequer.. não se compara bananas com laranjas, né? Banana é amarela, laranja é laranja. Pode ser verde a banana.

L: E para si há pontos positivos, pontos negativos de aprendizagens realizadas ao longo do percurso?

Lu: Há.. não estava à espera de que este tipo de alunos constituísse um desafio tão grande para o professor de teatro, para não dizer de outra maneira. Eu esperaria que o professor de teatro e os alunos, na relação que foram tendo e foram sendo capazes de construir, entre eles, turma, professor de teatro, professor de teatro, turma fosse menos cheia de obstáculos. O próprio professor de teatro, na minha leitura, não estaria à espera de alunos com este tipo de características, e não estava mesmo, pronto. Tenho esta ousadia de o dizer. Ele não estaria à espera de uma turma assim, constituída por alunos assim. Porque alunos assim ouve-se falar deles, não é, lêem-se coisas e ouvem-se mas quando estamos no meio deles não é a mesma coisa. E o facto de estarmos habituados a um universo bastante distinto deste fez com que, muitas vezes, o.. não, não.. foi muito inesperado pela parte do professor de teatro. As dificuldades relacionais e interrelacionais que eles apresentaram, que eles lhe apresentaram. Mas ele teve uma persistência muita assinalável. Ele nunca, nunca desistiu, que é uma atitude fabulosa, tendo em conta o contexto.

L: Portanto, aprendeu a conhecer outra turma, outros alunos.

Lu: O professor de teatro?

L: Não, o próprio professor. Não imaginava que ..

Lu: Não, não. A grande surpresa foi a dificuldade que eles criaram ao professor de teatro. Ele não estava à espera que eles tivessem tantas dificuldades.. ao professor.

L: Os alunos revelaram-se diferentes e..

Lu: Não

L: Não?

Lu: Não.

L: Já sabia que

Lu: Sim sim. (risos) sim. Eu não estava era à espera era que ele estivesse tão desfasado desta realidade. Mas também sei que a realidade é muito intensa mas foi uma.. foi surpreendente, nalguns pontos, foi.. esta dificuldade que eles ali lhe criaram.. E que ele, à altura da qual, ele nunca desistiu de estar, atenção..

L: E portanto, isto é a maior aprendizagem ou a melhor surpresa mas houve mais ou.. aprendizagens?

Lu: Não, não.

L: Não. E portanto para si foi uma experiência positiva?

Lu: Muito positiva. Porque eles têm que passar por isto. Sobretudo num ano inicial. Atenção estamos a falar do ano inicial desta turma com esta vertente. Sim.. a turma é incapaz de, enquanto.. enquanto grupo, enquanto unidade, a turma nunca foi capaz de estar em nenhum momento de ensino/ aprendizagem com ninguém. Nunca foi. Eu tentei sempre ser assíduo, pronto, nunca deixei de estar com a turma. Houve um momento ou outro em que eu não pude estar. E sempre que isso se sucedeu.. não houve nenhuma possibilidade de eu conseguir prosseguir o trabalho com ninguém.. o trabalho, vamos ver, uma ação na biblioteca escolar com dois colegas, com um power point em que apresentamos uma narrativa qualquer e depois procedemos a um trabalho de análise ou até de intenção de mobilizar a motricidade fina das crianças.. nunca foi, nunca conseguiram.. foi sempre desarrumar, destruir.. ter uns livros, mandá-los para o chão, "mas o livro podemos ati.." quer dizer.. ou seja, é uma turma que foi construída de uma maneira eventualmente pouco correta, baseando-se em aspetos que ignoram, não sei.. porque depois eram 2/3 de rapazes, 1/3 de meninas, coisas muito, histórias de vida muito.. na mesma turma.. esta, portanto.. nós não estamos a falar de uma turma qualquer, estamos a falar de este tipo de crianças, que no ano passado tiveram de sair das turmas onde estavam porque não conseguiam, também, aprender, ser ensinadas, nem estar, nem interagir.. encarregados de educação que tentavam invadir a escola.. como é que se diz, agredir os professores, de.. e.. quer dizer.. o trabalho.. para o professor de teatro foi informado disto tudo, não é, mas como a maior parte dos colegas que trabalham nestas áreas.. eu lembro-me que muitas vezes nós saímos para ir ao teatro, para.. eu levo-os muitas vezes ao teatro.. a vários teatros que há por aí, com entrada mais ou menos gratuita porque não conseguem pagar o bilhete e não sei quê mas temos de aproveitar. E.. esta turma "ai não, não se preocupe, não, não, fique sossegado aí no seu canto" e eu fico. E eles depois tentam envolver as crianças de uma forma mais ou menos lúdica e as crianças, normalmente, ou lhes destroem os cenários ou.. a última vez comeram-lhes o cenário, como era sal, comeram-lhes o cenário no São Luíz. Quando eu digo não intervenham, não intervenham. Eu fico.. E eles sabem que eu, quando eu digo olha, "hoje ninguém vai portar-se mal, ninguém vai perturbar porque eu não vou deixar". Então eles portam-se bem, sabem que.. e à mínima eu logo PCHHHT. Quando eu digo "olha, hoje, se vos disserem para fazer seja o que for vocês fazem que o professor fica só a ver" e fico. E a acontecem as coisas mais extraordinárias e eu fico só a ver. E depois no fim "eia comeram-me o cenário", bom. Isso faz mal à tensão arterial porque o sal.. Mas depois temos de perguntar o que é isto. Este.. são meninos em relação aos quais se nos desviamos um bocadinho já não se consegue fazer mais nada. Não se consegue fazer mais nada. E as pessoas não acreditam "ah, tá bem nós depois.." com palmas, com jogos, com movimentos, com a dança, com a.. não conseguem mesmo. Depois "realmente, realmente". Nós avisamos, as pessoas nunca acreditam à primeira. "Isso és tu que não és capaz. Eu vou, vais ver". Não.. tau, já está.. Mas como eu prometi não intervir.. não posso intervir.

L: Gostou de participar nesse ano?

Lu: Sim, sim.

L: Porquê?

Lu: Porque gosto de.. gosto de fazer teatro, gosto de ver teatro e isto é fazer e ver teatro. Tá a ver?

L: Hm hm.

Lu: E faço isto desde miúdo. Portanto, já não sei fazer outra coisa. Não é. E.. não sinto nenhum problema quando não faço. Quando não dou aulas, quando estou de férias, mas gosto de fazer e todas as turmas, todos os anos sempre gostei. E nunca me pareceu que houvesse algum miúdo, alguma miúda, nunca me pareceu que houvesse um aluno em relação ao qual nós não fossemos capazes de alterar completamente todas as tendências para não transitar de ano. Eu penso que todos conseguem transitar e todos aprendem. Eu quando.. uma vez tive um ano, vou lhe dizer isto por causa de.. quando apanha condicionamentos cognitivos de base.. e mesmo assim, eu uma vez aceitei vir dar um ano a uma menina com trissomia 21. A turma era eu e ela. Claro que para depois não parecer mais vantajoso para todos, mergulhávamos numa turma. Numa turma com os seus 20 meninos lá ia eu com a menina. E, bem, trissomia 21, sim, não era um caso severo mas mesmo.. era um caso. Não consegui que ela lesse, mas só estive 1 ano. Mas nunca ninguém me tirou da cabeça que eu conseguia, penso eu pá, penso eu.. porque nós não.. educar é atirar dali.. é estar.. acreditar que é possível. Mas não sou palerma, não sou tolo, não é possível só – bate palmas – lalalala, já aprendeu. Vamos mexer nestas coisinhas para ser mais fácil.. não tem nada a ver, não tem nada a ver. Ensinar a sério para aprender a sério. E aquilo às vezes demora muito tempo mas.. nunca acreditei que fosse impossível aprender qualquer ponto do currículo. Agora, este currículo completamente inadequado conseguimos. Agora precisamos é de muito tempo para isto, não precisávamos de 4 anos para isto. Ok. Mas bom

L: Acerca do projeto, quer acrescentar alguma coisa dessa experiência que não questionei?

Lu: Gostava muito que não fosse necessário dizermos "será que vai haver possibilidade de continuidade?", gostava muito, precisávamos disso. Porque isto faz muita falta, isto faz-lhes muita falta. Isto é tudo aquilo de que eles precisam, à partida. Mas não precisam de mais nada? Não, se tiverem isto com garantia de continuidade e com uma frequência superior não precisam. Depois disto ser feito qualquer palerma consegue ensinar o currículo à turma. Ok.

L: Mais alguma coisa a acrescentar? Não

Lu: Não (risos)

L: Não? Então muito obrigada

Lu: Obrigado

L: Obrigada eu.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Entrevista J**

M: Tenho 49 anos

L: 49 anos. E portanto muito tempo de trabalho nesses tipos de projeto, muito tempo na.. qual é a formação que tens?

M: Ok. Então eu comecei em 2001.. primeiro workshop que desenhei para crianças foi em 2001 e veio na sequência de um trabalho de formação, justamente, para acho que o nome, acho que o nome é este se não me engano, Monitores para a Comunidade, era qualquer coisa assim do género o termo, que foi organizado pelo Fórum Dança. E ele decorreu no CPA, no CCB. Portanto, quando a Madalena Vitorino era a diretora do Centro de Pedagogia e Animação no CCB e.. e estando lá a fazer o curso a Madalena lançou-me este desafio de desenhar um workshop. Nunca tinha pensado nisso.. trabalhar com crianças ou para crianças e.. portanto eu desenvolvi a atividade na área da criação artística enquanto coreógrafo.. e esto era uma, era uma, enfim, uma, uma complementaridade também para os workshops que eu dava, relacionados com o meu trabalho coreográfico. E então a Madalena Vitorino lançou-me este desafio, de desenhar um ateliê para crianças, que na altura era sobre o Homem Pássaro.. e eu desenhei então Ser Pássaro – Ensaios para muitos voos, primeiro ateliê que eu desenhei. E depois disso houve uma escola que não conseguiu inscrever-se porque já estava esgotado e essa escola perguntou à Madalena Vitorino se eu estaria eventualmente interessado em ir dar este ateliê nessa escola. Começou aí um trabalho com crianças que foi desde 2001 nessa escola até 2016 ou 2015. Portanto foi um trabalho continuado em que nesse processo eu fui descobrindo.. formas de trabalhar com as crianças, sempre encontrando uma.. ou aliás, sempre utilizando as minhas metodologias na área da criação artística e, e pondo isto.. ah.. neste trabalho com crianças. Basicamente, assim em termos muito gerais, foi isto (riso)

L: Em paralelo com o trabalho artístico?

M: Com o trabalho artístico sim. Portanto entre 2001, que foi quando eu comecei este, esta formação com este ateliê até 2008 a percentagem era 90% criação artística, 5% /10% formação para crianças. E entretanto, a partir dessa altura, houve aqui uma inversão em que passei a trabalhar mais na formação e menos na área artística. Isto consequência da famosa crise financeira.

L: E aqui com o CFA daqui, há quanto tempo que trabalhas?

M: Este é o 2º ano.

L: Hm hm.. E portanto como é que nasce essa colaboração aqui com o CFA?

M: Ah.. bom isto.. ai como é que foi.. não me lembro exatamente.. já nem me recordo exatamente como foi mas terá surgido ou de uma aproximação minha ao CFA e ao interesse por parte da Sílvia em perceber que trabalho é que eu estava a desenvolver. E o 1º ano foi basicamente isso, foi tentar perceber que afinidades, dizendo assim desta maneira, em termos metodológicos poderiam estar aqui em ligação, em conexão.. Acho que foi isso.. Sinceramente não me recordo exatamente como é que foi, como é que eu cheguei aqui. Não sei se fui eu que vim demonstrar interesse ou propus um workshop.. Ou se calhar até vim substituir alguém, já não me lembro..

L: Hmhm.. Já estavas a falar de afinidades, podes descrever essas afinidades? Portanto o quê que faz que te reconheces no CFA ou no..

M: Isto foi mais ao contrário na verdade..

L: Ai é?

M: É, é. E fiquei muito, fiquei muito contente com isso porque.. eu não tenho uma formação específica na, em.. não trabalho ah.. com crianças ou.. ou na pedagogia. Portanto não tenho um trabalho muito específico.. Basicamente é aquilo que eu já disse que é aquilo que serve como

instrumentos para a criação artística é aquilo que, na verdade, eu vou depois utilizando nesse trabalho com.. na área da formação. E.. e é claro que isto ou a isto está sempre.. ligada esta insegurança que é "e agora?". Como há bocado em te dizia, "não sei o que vai acontecer hoje" porque isto resulta de um diálogo entre escutar e tentar propor, escutar propor, escutar propor.. sendo que também, esse escutar/propor, ele vem do interesse em que sejam os participantes a..entre aspas "produzir", a trazer elementos em vez de uma coisa muito direcionada, no sentido em que "agora vamos todos fazer assim".. portanto é mais no sentido de cada um, descobrir as suas próprias qualidades criativas, sejam físicas ou sejam mesmo conceptuais.. conceptuais, este termo para um contexto de crianças.. mas pronto.. E foi interessante perceber, a dada altura, a Sílvia dizer "não, não, não, estás completamente dentro daquilo que nós estamos a fazer aqui", o que me deixou.. pronto, como eu lhe dizia há pouco, isto trás assim uma insegurança muito grande, "será que isto que eu estou a fazer faz sentido?", "será que é isto que esta faixa etária necessita?", "será que estou a ir ao encontro daquilo que vai permitir que os processos do individuo são.. floresçam?", não é. Porque pronto, é nesta fase que muitas das coisas têm início, não é. Portanto é muito delicado, eu acho. E isso sempre me causam uma certa insegurança, "será que", "será que". Por exemplo questões também de, de autoridade, não é. Portanto isto são conceitos muito mais, enfim, que pertencendo a outro âmbito.. mas como é que nós entretanto os aplicamos nesta faixa etária, não é. E ao perceber, pelo feedback que a Sílvia me deu, "não, está completamente dentro daquilo que queremos fazer, é mesmo por aqui" tralala. Portanto foi por isso que eu disse que foi um bocado o inverso.. não fui eu que reconheci algo mas foi algo que foi reconhecido em mim, que se aplicava neste projeto.

L: Hmhm. Portanto o projeto foi submetido a candidatura, portanto foi redigido, foi elaborado, foi concebido. Participaste nesta redação do projeto? Nessa conceção do projeto? Ou.. ou não.

M: Hm.. não. Eu enviei, enviei um texto de ideias, enfim, do que é este trabalho na pedagogia, para mim.. Isso foi enviado.. Mas participar não, portanto esta estrutura tem o corpo de trabalho para esse.. para esse fim. Claro que contribuí com esse tal texto, como eu refiro, mas não construí a candidatura. Isso não.

L: E quando o projeto foi portanto elaborado, as pessoas que trabalham nele foram.. receberam o projeto ou foi debatido o projeto convosco? Com a Sílvia, por exemplo? Foi?

M: Ah.. Não, foi-nos apresentado um.. não..

L: Portanto foi essa conversa de.. confluências de interesses e de metodologias que fez entrar no projeto para participar como um dos formadores. É isto?

M: Ah.. sim

L: Eu estou a tentar como é que isto..

M: E eu estou a tentar perceber, estou a tentar perceber porque.. pronto, eu pensava que a nossa conversa ia focar-se mais nas questões do trabalho em si

L: De hoje.. Já vamos (risos)

M: e não tanto nestas questões mais, enfim mais burocráticas. Porque essas eu estou um bocadinho.. não tenho.. Para mim é natural não ter essa relação tão próxima com essa, com esse núcleo.

L: É para perceber quem tem essa relação. Eu estou de fora, tenho que tentar perceber quem tem essa, quem tem essa relação

M: Ok..

L: ou não com essa parte. E portanto o trabalho é desenvolvido em colaboração com a professora. Aqui com uma professora do 2º ano

M: Neste caso apenas com uma turma, sim.

USC DE COMPOSTELA

L: Agora, como é que podias descrever essa colaboração? Aqui é que entramos na parte mais (risos)

M: Ok, então (risos). Então.. está a ser, estou a sentir que está a criar-se um ambiente muito profícuo no sentido em que aquilo que se faz aqui ele.. ele tem uma continuidade muito concreta e muito rica, por aquilo que a B me tem dito, depois na aula de trabalho. Na aula, na escola, quer eu dizer. Ah.. e.. Com base num email que a B me enviou, entre outros, ela dizia-me "isto serviu para nós abordarmos as questões relacionadas com Matemática" "isto serviu para trabalharmos coisas relacionadas com o meio ambiente" e por aí fora. Portanto isso, isso para mim é um.. é muito estimulante por perceber que isto tem uma consequência muito prática na aprendizagem destas crianças e isso acho muito rico de facto. E aliás, acho que é esse o projeto educativo, que é, justamente, como é que a atividade artística pode vir abrir.. qualidades de perceção nas crianças e.. e como é que.. enfim, coisas que às vezes podem ser um bocadinho mais difíceis.. porque cada um tem a sua forma de atenção, não é. Como é que isto vem facilitar essas aprendizagens de matérias um bocado mais.. que para algumas pessoas podem ser um bocado mais difíceis de integrar.

L: E portanto a tua formação é mais na área artística, na dança, como é que tu achas que a tua formação enriquece o trabalho da professora e portanto, essas pontes que tu estás a salientar agora, como é que a tua formação estimula isto? Consegues explicar? São perguntas um bocadinho..

M: Como é que a minha formação estimula isto..

L: Sim. O que é que as tuas competências, vindas da tua formação, traz de novo e de melhor para essas ligações que tu estás a apontar?

M: Bom, eu há pouco referi a questão da autoridade, processo de individuação, tudo isto está na, está num.. é de facto.. o que a mim me interessa muito. E se nós pensarmos na qualidade subjetiva da dança, não sei, talvez possa ser por aí que haja uma maior aproximação ao outro, não sei.. Não sei, não sei..

L: E como é que então as competências de uma professora, com formação de professor, e de um coreógrafo se complementa nesse projeto? O quê que cada um traz..

M: Acho que estamos a descobrir isso, acho que estamos a descobrir isso agora. Logo nas primeiras sessões referi logo que estava a ser riquíssimo esta experiência porque é de diálogo. A experiência que tenho, normalmente noutras situações e para não ser injusto para nenhuma delas, os professores ou se sentam e ficam a observar e a partir daí comecei a ter esta postura de quem está, perdão.. quem.. assistir é fazer, portanto assistir não é estar sentado a olhar porque se.. se o trabalho artístico, e neste caso que envolve a parte física, se é isso que estamos a trabalhar então nós só podemos entender, se é que entender é a palavra correta; percecionar, não é, através do corpo. Portanto se nós estamos a tentar perceber através dos nossos processos mentais não estaremos lá, estamos a criar uma ideia que pode ser completamente errada. Porque, pronto, todos nós temos ideias pré-concebidas sobre o mundo como nós o vemos e se não pusermos o corpo lá nunca vamos poder perceber exatamente o que é que isso, o que é que isso quer dizer. Ou que.. ou que.. ou que ideia é que nós tiramos disso a partir dessa tradução na experiência do corpo. Parece-me uma coisa bem mais enriquecedora. Não sei se desta forma também me respondo à pergunta anterior porque acho que é isto que está um bocado aqui. É.. não sei, acho que é cada vez mais.. Não sei, acho que é difícil nós tirarmos conclusões se tivermos apenas a observar e a pensar sobre.. portanto pondo o corpo.. lá, expondo-se.

L: E nesse diálogo com a professora consideras que já houve descobertas? Portanto, estás a dizer que estão a descobrir, se pudesse assim caraterizar as descobertas que já foram realizadas..

M: Basicamente, no estado em que nos encontramos, é isto que eu já referi. Que é perceber que um determinado exercício que, para mim era uma coisa.. não é simples no sentido simplista da coisa mas.. simples. E que isto entretanto trouxe a possibilidade. Ou seja, há uma mente criativa do outro lado também, neste caso a B. Há uma mente criativa do outro lado que esta ideia simples estilhaça para muito, em muitas direções. E é.. E talvez aquilo que eu possa falar mais é aquilo que eu estou a sentir.. que eu estou a pressentir que está aqui a surgir que é justamente isto, é uma coisa simples que entretanto abre em muitas direções. E que tem trazido uma riqueza.. para mim também, sinto-me desafiado. E quando isso acontece eu acho que é um.. acho que é um sintoma de qualquer coisa que enfim, que nos envolve, que nos faz estar envolvidos. Porque não venho aqui simplesmente despejar um conjunto de coisas, não venho aqui despejar uma metodologia, porque eu acho que não tenho.. tenho a minha metodologia, mas que não é uma coisa muito estanque. É basicamente experimentar, experimentar, experimentar, dentro da ideia da ciência; erro, experimentação, pronto. Tentativa, erro. E pronto, com base nisto nunca há certo nem errado, não é, portanto há sempre o caminho para experimentar e.. E de facto com a B é isto.. Sinto que, que tem uma postura muito criativa em relação às coisas. E as fotografias que ela mandou, eu fiquei completamente.. fiquei feliz. Fiquei muito embebecido a olhar para aquilo porque via as crianças completamente envolvidas a fazer, como ela disse, com o prato. Portanto nós, como lhe expliquei, utilizámos formas de medida. Primeiro com o polegar, depois com o palmo e depois com o pé. Portanto estas outras formas de medida. E foi muito interessante ver eles a , eles a medirem os corpos uns dos outros com estas, com estas unidades de medida. E a B de repente levou isto para outro lado "então e se medirmos com coisas que estão aqui à nossa volta?".. Pronto e entretanto o que me faz a mim trazer então medidas concretas, uma régua, uma, uma régua de carpinteiro, uma fita-métrica de costureira, uma fita-métrica das obras, que já é uma coisa muito concreta. Então, se um polegar mede isto então quanto é que mede de facto ou este exercício que fiz hoje.. que era já uma coisa que já tinha pensado fazer logo no início, mas que lá está, tudo isto leva muito tempo, não é. Eu no início ia já resolver as questões das medições, primeiro com o polegar, portanto que eu referi e já trazia também a fita-métrica e a régua, tudo isso.. E também queria fazer a medição com o corpo, "quantos corpos são necessários para medir um espaço?". Queria resolver isso tudo numa sessão.. impossível. Foi completamente impossível. E hoje, finalmente, se concluiu esta ideia de, "então se um polegar tem uma medida, quantos polegares?" e "se uma pessoa mede x de polegares então quanto mede essa pessoa?". Portanto aqui está a tal questão, "então isto já é matemática, então?". E sem falar em Matemática eu estou a falar de matemática, não é. E é isso que me enfim, que me faz descobrir outras..

L: Então se calhar, já que entramos.. estamos a falar de um projeto educativo e de educação.. Qual é, no teu entender, a definição de educação?

M: (risos)

L: Grande pergunta (risos)

M: Ui! Não sei.. se calhar tu é que podes dizer (risos)

L: Não (risos)

M: Não sei acho

L: Quais são as finalidades da educação?

M: Eu acho que é isso mesmo que também já referi que é.. agora dito de outra maneira, que é despertar curiosidades, despertar interesse, despertar sensibilidades.. e tendo em conta que cada um tem a sua sensibilidade e cada um tem a sua observação, cada um tem o seu olhar. Sejam crianças, sejam adultos, portanto, cada um de nós vê as coisas de acordo com aquilo que vai vivenciando, não é. E isso é muito claro quando, quando às vezes se propõe um determinado exercício e vêm termos que, que são bastante ilustrativos da realidade que essa pessoa vive. Na

semana passada, por exemplo, estávamos a fazer um exercício criativo, a elaboração de um texto dramatúrgico e houve alguém, uma criança, que começou a falar de AVC's.. quer dizer isto é uma coisa um bocado pesada, um AVC, não é, mas justamente por isso, por ser uma coisa um bocadinho já.. uma linguagem um bocadinho já mais dura, não é, uma coisa.. Não sei se respondi.. se calhar não (risos)

L: Mas então quem deve fazer o papel de agente educativo? Quem são os agentes educativos?

M: Quem são?

L: Quem são? Sim (risos)

M: Hm.. não sei.. Não sei porque.. Não sei por uma questão que é, aqui brinca-se muito e eu acho que é importante isso, brincar.

L: Então, só perguntar, quando se brinca também se educa?

M: Sim, sim, sim. Pois é nesse sentido. É nesse sentido que.. este trabalho que nós estamos a fazer aqui, não é. E esta.. com aspas claro, esta facilidade que.. que essa brincadeira vem proporcionar em termos de descoberta, de coisas. Porque vamos introduzindo temas, não é, que nos são importantes a nós também, enquanto indivíduos, os tais agentes, educadores, como tu dizes (risos). Mas.. não sei.. talvez a minha dificuldade em pensar em agente educador venha pelo simples facto de que eu estou também a educar a mim, não é, enquanto estou a fazer isto. Portanto é uma coisa muito recíproca. Que, isto vem trazer também certos aspetos do meu questionamento, que depois isto é uma troca constante. Tendo em conta que neste caso especifico, é disso que estamos a falar, das crianças, há esta.. o nível da brincadeira tem de ser muito mais próximo delas, da forma de brincar delas do que propriamente meu. Tendo sempre um equilíbrio, obviamente, um equilíbrio.. Não abebézar, não sou nada.. não gosto nada de tratar das crianças como bebezinhos. Trato-os como pessoas e.. Pronto acho que é importante.

L: E então no meio desse mundo que educa ou que se educa a si próprio, qual é o papel da escola?

M: Ui

L: Ui?

M: Papel da escola.. Agora estás a falar assim em termos gerais?

L: Sim, em termos gerais.

M: O papel da escola ..

L: Depois podes concretizar aqui com um..

M: O papel da escola pode ser muito perigosamente o de deseducar (riso). Acho eu. Porque há uma imposição muito grande de um certo tipo de forma, de entender o mundo que pode não acompanhar o individuo, as necessidades do individuo. Antes pelo contrário, condicioná-lo. E destruir, eventualmente, aquilo que pode ter de mais precioso. Acho que, muito basicamente, é isto. Há até.. tenho.. há pais, amigos meus, que sofrem em pensar pôr a criança no sistema de ensino normal

L: Oficial

M: Oficial. Porque pode ser uma coisa altamente destrutiva. Por vários aspetos, não é, vários aspetos. Criar grupos, portanto, diferenciar logo grupos, por exemplo, indo por essa questão mais simples. Até depois à forma como se transmite. Ou justamente da forma como também se organizam numa sala de aulas, não.. Este número assustador de.. um professor face a um grupo tão grande de alunos onde ele não consegue chegar, obviamente, a todos. Portante logo aí perder-se uma relação.. Portanto o professor já está muito.. o professor já está muito.. como é que hei de dizer.. já está muito desacreditado, já está muito.. parece-me que já não há uma grande respeito por essa profissão, não é. Quando devia ser das profissões mais importantes, não é. Continuamos a falar da aula.. dessa.. do ensino oficial. Quando devia ser

um.. quando devia ser das coisas mais importantes na vida de uma pessoa. Porque é essa pessoa que te vai abrir para muitas, enfim..

L: E portanto este projeto que faz entrar a arte, a cultura na escola, no teu entender é importante.

M: É super importante.

L: É super importante

M: E a cultura, e a arte. Cultura já devia fazer há muito tempo parte, aliás nunca devia ter deixado de fazer parte da formação básica.

L: E agora outra palavra

M: Ai o que vem aí

L: Cultura, que já tentámos definir educação, e cultura?

M: Cultura..

L: (risos)

M: (risos) O que é que é a cultura?

L: Hmhm

M: Então.. Aquilo que determinada sociedade te pode eventualmente impor enquanto, enquanto princípios a reter e a respeitar e a passar e..

L: Acho que já falámos um pouco das aprendizagens que as crianças fazem mas consegues elencar algumas aprendizagens desde o início até agora que as crianças fizeram? Ou é.. como é que podias

M: Nós tivemos ainda muito poucas sessões. Depois houve aí uns feriados, houve uma greve da escola.. Portanto tivemos poucas sessões. Mas este exercício ao que assististe hoje, por exemplo, é um exercício muito importante para mim. Mesmo com trabalho, no trabalho com adultos. Porque normalmente quando dizes "ok, vamos dançar" a improvisação, só para contextualizar; a improvisação é uma metodologia muito importante dentro de uma certa linha da dança contemporânea que eu, que eu, de onde eu venho.. e trabalhando com grupos não profissionais há sempre esta questão "- vamos dançar, - ai eu não sei dançar".. E então este foi um, foi uma coisa.. ai.. como é que eu hei de dizer.. esta foi uma questão para mim, como por as pessoas a dançar sem elas estarem a pensar se estão ou não a dançar. Portanto se estão ou não dentro de esta ideia do que o que é que é a dança. E que para dançar eu tenho então de fazer, ter esta imagem, pronto.. e pensando na improvisação, lá está, não há certo, não há errado, há uma libertação, há uma.. instâncias do corpo que tanto se traduzem no espaço sem que haja uma forma concreta que tenha de ser respeitada. E então este trabalho de, das pessoas pensarem nas articulações do corpo e fazer um isolamento para perceber qual é a possibilidade que cada articulação permite fazer. Portanto aqui não é feito com um rigor como, como eu costumo fazê-lo com pessoas mais crescidas, obviamente, mas o trabalho é muito rigoroso no sentido em que quando é só para mexer os dedos das mãos é só para mexer os dedos das mãos mesmo, não mexe mais nada. Portanto depois juntando articulações, pelo braço, por todo o corpo até ter todo o corpo em movimento, de repente está uma sala inteira a mexerem sem.. terem o problema de estar ou não a dançar. E este, pronto, como viste hoje "então e o que é que vem a seguir?", e eles já iam dizendo, alguns deles, uns lembravam-se mais que outros mas pronto, já está ali qualquer coisa.. E pronto.. Em princípio hei de introduzir a questão "ok então agora livre", que é normalmente aquilo que eu faço, "então agora livre", e aí todos já sabem que é para fazer mexer as articulações todas. Espero eu um dia chegar, normalmente é possível, chegar a um momento em que quando eu disser "movimento livre" já todos sabem, todas as articulações que estão envolvidas nessa produção de movimento. Pronto, isto é uma das coisas que para mim é muito importante na, nesse trabalho de relação com o corpo, libertação. Seja por, pôr a cabeça

USC DE COMPOSTELA

num outro estado que o corpo possa fazer-te seguir um impulso qualquer sem a cabeça estar automaticamente a.. condicionar, a direcionar.

L: Estavas a dizer que o trabalho não foi feito com o mesmo rigor, mas consideras que este público das crianças, dos alunos é um público adequado para esse tipo de trabalho?

M: Muito adequado. Muito adequado (risos). Muito sim. Então isto é.. esse rigor tem a ver com o tal estado de brincadeira que também é.. e o espaço que é necessário ser dado para serem livres (risos). Para estarem livres, relacionar-se com esse.. com cada um com as suas articulações. Claro que depois à medida que forem crescendo vai, vamos então direcionando mais "então.. mas e agora se.. se pensarmos que temos umas almofadas de ar quente a mexer-se entre as articulações". Portanto há outros.. Há outros estados, há outros estágios deste exercício que depois se vão introduzindo. Ele não começa e não termina aqui, apenas em mexer as articulações. Portanto há outras, há outros caminhos a seguir. Aqui adequa-se perfeitamente. E isto que vimos, isto que viste é o que se pretende. É simplesmente está uma música a tocar, não interessa.. ou não está música nenhuma a tocar, também é uma das coisas que eu, que eu insisto em trabalhar; é não trabalhar com música, portanto não estar, não estar a respeitar um ritmo que se impõe ao corpo; é estar a respeitar o seu próprio ritmo.. Mas isto já são coisas muito concretas de exercícios não é.

L: E essas coisas muito concretas é um objetivo do teu trabalho com essas crianças ou não é?

M: Também, também. Sim.. este, este que eu acabo de referir sim, também. Também.. hm ..

L: E há um objetivo de levar essas crianças para um palco? Para ser vistas, para criar alguma coisa?

M: Acho que esse peso hm.. de levar para um palco.. é preciso ser cuidado, é preciso ter alguma atenção. Porque se não podemos cair facilmente nesta coisa de produzir coisas, produzir, produzir. Então aí o foco deixa de estar tanto na descoberta individual e passa a estar num objetivo que é mostrar aos outros. Mas, ainda assim, a experiência.. transportar uma experiência que é desenvolvida em estúdio e passá-lo depois para esse contexto.. é uma outra fase da, da formação. Claro que nem todas as pessoas estão interessadas em, em, sei lá, em expor-se, não é. E.. Mas.. Não estando interessadas em expor-se não significa que não possam passar para essa experiência e ter oportunidade de estar livremente sem imposição, sem uma ideia.. de vir apresentar qualquer coisa.. portanto acho que isso é muito importante, dar-lhes essa opção. "Se quiseres estás e participas; se não participas depois se não te apetece essa exposição não tens que passar por ela". Mas entendo que pode ser interessante para algumas pessoas descobrirem aqui o seu interesse por.. eventualmente por, pela.. pronto porque isto depois bifurca uma bocado, não é. Por um lado é a formação no sentido de abrir formas de perceção do mundo e tudo mais, sem qualquer interesse ou.. "estamos a formar bailarinos" ou "estamos a formar atores" ou "estamos a formar não sei quê". Portanto, por um lado há isso e por outro lado há também.. uma procura, uma contaminação também para.. nunca se sabe se aqui nestes grupos não está um futuro coreógrafo ou coreógrafa ou ator, nunca sabemos né. Mas isso, isso.. penso que não deve ser um..

L: Objetivo principal

M: Um objetivo principal sim. Acho que o mais importante é de facto abrir possibilidades às pessoas. Especialmente relação com o outro, acho que na vida é mais necessário esta.. não sei (risos). Incluirmos o outro na nossa.. estamos cada vez mais fechados.

L: E portanto o projeto é um projeto para dois anos. No fim do 2º ano, quando concluir o projeto, sentirás satisfação e trabalho realizado se? O que é que estás à espera portanto no fim do projeto?

M: Hm.. Não sei, não tenho assim uma coisa que.. acho que se conseguir que estas pessoas possam usufruir disto que acabo de dizer para mim acho que já é uma coisa bem conseguida. E outros que continuem a ter interesse em vir aqui.. porque temos estado a falar, se calhar, mais deste trabalho com a B, com a escola, com a relação da escola né. Mas há um.. há outros.. Tenho mais três grupo de pessoas que vêm cá porque já cá estiveram antes e estas trazem outras pessoas.. Portanto.. E há aqui uma, há aqui uma vontade, há aqui um interesse próprio; são eles que pedem, é a maior parte deles que pedem para vir.

L: E isto é importante para ti? De haver mais procura. O que é que importante? O que é que.. o que é que significa? Porque afinal são mais pessoas interessadas numa área artística

M: Sim

L: Não é? Isto é importante ter.. fomentar o interesse para uma área artística? É importante?

M: Sim. Não é, claro!

L: Claro?

M: (risos)

L: Mas é só explicar-me. Porquê que é importante para ti?

M: Porquê que é importante? Então.. então se pensarmos naquilo que a arte nos traz, não é, se pensarmos nesse, nesse discurso, o que a arte nos traz, talvez nos aproximemos de uma, de uma, da possibilidade de mudanças de paradigmas que, que olha que possibilitem, por exemplo, a inclusão da formação artística nas escolas, por exemplo. Hm.. Não sei.. Se, se houver cada vez mais pessoas a perceber, por experiência própria que.. como eu disse há pouco "sabe-se lá se aqui não estará um coreógrafo no futuro" mas sabe-se lá se aqui não estará uma menina ministra da educação, não é.. e que tenha passado por esta experiência artística e que mais tarde venha.. "espera aí, isto de facto foi uma coisa muito importante na minha formação e há aqui coisas muito especificas que eu ganhei", entre aspas, "integrei em mim própria e que quero proporcionar isso aos outros". Portanto não é só.. podemos ter aqui um coreógrafo, podemos ter aqui um diretor de teatro ou podemos ter aqui um músico, fabulosos. Mas é.. temos aqui uma representação da sociedade, não é. Ainda num estádio muito, em florescimento, não é.. mas pronto é nesse sentido também que é muito importante agora trabalhar com estas pessoas, desta forma mais criativa, porque o outro lado elas já têm de certeza.. quer seja

L: O outro lado?

M: No sentido daquilo que recebem na escola e naquilo que recebem em casa também.. Enfim, naquilo que eles recebem na vida para lá desta experiência de uma hora por semana de virem aqui.. Portanto é muito, de certa forma um bocadinho residual, não é. Uma hora, uma hora numa semana de uma pessoa é muito residual. Mas.. Mas sabe-se lá. Se calhar era bom termos aqui uma ministra da educação ou uma ministra da cultura ou um ministro, enfim.

L: E portanto agora estás a falar de educação e cultura, tu achas que deveriam estar mais integradas, é isto?

M: Sim, como eu já disse há pouco.

L: E porque razão é que tu achas isto?

M: Porque.. acho que, de certa forma a arte e cultura tornam-se questões menos palpáveis, menos quantificáveis. Bom, assim como a educação também, não é (risos), de certa forma. Hm.. talvez.. dizendo muito pouco talvez.. por aqui sejam coisas que não se valorizam e também porque.. questões básicas normalmente são as mais, não é.. coisas, questões básicas, sei lá, ganhar dinheiro para comprar alimentos ou.. coisas de primeira necessidade, não é. Portanto estamos cada vez mais virados para, para o dinheiro. (risos)

L: Hmhm (risos)

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

M: E menos para a sensibilidade, menos para essa outra instância de, do individuo.. enfim, daquele projeto de, de pormos as máquinas a trabalhar para nós, para nós podermos então desenvolver outras capacidades que.. que temos. Mas a história repete-se.

L: Há bocado falaste de pouco tempo, que era uma dificuldade para alcançar o que se pretendia com o projeto, uma hora por semana. Há outras dificuldades de implementar essas atividades e este projeto encontradas até agora?

M: Hm.. O tempo é curto de facto. Este, este tempo é muito curto. E aqui neste caso é uma hora mas há outros locais, onde também dou aula, onde são de 45 minutos; portanto é assim.. Pronto, lá está, é muito residual como disse há pouco.. Acho que focar-me-ia nesse. Porque se pensarmos no grupo que vem por interesse próprio são pessoas um bocadinho privilegiadas, no sentido em que os próprios pais têm, ou têm uma relação com a arte ou lá está, tiveram também uma experiência enquanto, enquanto crianças, que agora querem proporcionar isso aos filhos. Portanto há aqui este, outro, esta outra faixa da sociedade em que são os pais que os trazem, mas não deixa de ser uma hora.. não deixa de ser uma hora. Se bem que alguns deles estão no conservatório ou, também há muito, reúne-se aqui também muito, esse tipo de famílias; em que as crianças estão, estão bastante bem ligadas, conectadas com outras áreas da criação. Não sei, se calhar o tempo, acho que

L: É a única dificuldade?

M: Eu penso que sim, sim. Bah quer dizer, se formos por outras coisas como o eterno problema sobre a falta de apoios financeiros para.. pronto que é uma das questões bastante duras de percebermos, não é. Quando se, quando se fazem estas manifestações de 1% para a cultura elas são bastante representativas de qualquer coisa que a comunidade artística está a sentir. E não é só na criação artística mas também na formação artística, que é o que representa este, este projeto, o CFA. Portanto é muito, é muito residual também o apoio que é dado nesta área. Para não dizer vergonhoso (riso).

L: Alguma coisa que queiras acrescentar sobre a experiência? Ou que achas relevante na, no teu percurso aqui e que não tiveste oportunidade de dizer, com as minhas perguntas.

M: Não sei.. referir a equipa que está bastante direcionada para um projeto , no meu ver, importantíssimo. É uma equipa completamente empenhada nisto

L: Quando falas de equipa falas de quem?

M: Da equipa, de toda a gente. A Sílvia, claro, que é a mentora do projeto, mas a equipa desde as pessoas que trabalham aqui na produção a depois quem está a relacionar-se diretamente com os grupos com, que vêm aqui trabalhar, sinto isso. Aliás naquela, naquele encontro que tivemos, onde estava a, onde esteve a maior parte das pessoas envolvidas neste projeto, senti uma energia muito, muito boa, muito, com interesse em fazer qualquer coisa e isso.. Isso é bom sentir-se porque nos dá ideia que não estamos sozinhos, não..

L: Falas das pessoas aqui do CFA e dos professores também?

M: Sim, sim, pois, é isso.

L: E, nesse dia, havia professores das escolas, tu não tens contatos com as outras escolas ou tens?

M: Com as outras não, tenho contato com esta escola. Portanto nós estamos.. cada um desses professores, vá lá artistas, cada uma dessas pessoas que faz a ponte entre CFA e a escola está relacionar-se com a sua escola, relacionar-se com o grupo. Há um interesse em criar uma aproximação num seminário que vai haver, acho que deves saber disso. E aí tentar perceber-se o que é que está a acontecer nessas outras escolas.

L: E com a direção das escolas tens alguns contatos ou tu não?

M: Com a direção das escolas não.

L: Não?

M: Não. Não. Será certamente a Sílvia que está em contato, sim. Sim, que acho normal que.. não sei. Quer dizer, se me pedirem para eu ir a uma reunião obviamente estou disponível mas, mas penso que esse trabalho não me, não me compete a mim fazer. Como digo, estou disponível para, para a eventualidade de estar presente numa reunião mas..

L: Portanto o que te compete fazer, no teu entender, é o trabalho com as crianças?

M: Esta relação com a B

L: E com a B

M: Continuamos a falar nisto

L: Sim.

M: Eu há pouco introduzi a questão de outros grupos mas não, penso que não isso que está agora aqui em observação. Sim, eu trabalho com a B que é quem depois está com eles na escola, portanto no contexto de escola; que os traz aqui, que entre ela e eu criamos um bocado o ambiente temático que vai surgindo deste diálogo, entre nós os dois. Ela tem a relação com a escola dela, com a direção da escola dela. Eu tenho relação com este projeto aqui.. E, por sua vez, o projeto aqui tem relação com a direção das escolas. Mas.. a mim acho que é isso que, que é pretendido e que..

L: E tu sentes que as informações, portanto, circulam bem e que para ti não há obstáculos nas..

M: Eu acho que se não circulassem bem este projeto não estava a acontecer

L: Hmhm

M: Sim, porque, porque tem que se encontrar também uma sensibilidade também nessas tais direções.. de escolas que, que promovam o trabalho que está a ser feito aqui, que reconheçam a qualidade do, a qualidade educativa deste projeto, a importância pedagógica que este projeto promove. Pois, se não fosse bem feito não, nós não estaríamos aqui a conversar (risos). Também encontrarias uma base para poder trabalhar sobre. Sim, portanto acho que há um corpo aqui definido que está bem sustentado e que esse projeto é reconhecido para lá deste espaço aqui.

L: Obrigado. Queres acrescentar mais alguma coisa?

M: Não (risos). Se houver mais alguma questão em que eu consiga responder

L: Não, não. Está bom. Então muito obrigada.

M: Obrigado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Entrevista K**

L : Pronto, num primeiro momento, portanto, gostava que se apresentasse, idade, formação profissional e formação académica, percurso profissional.

R: Então o meu nome é R., sou.. bom tenho 36 anos, sou natural do Alentejo mas vim estudar para Lisboa aos 18 anos, para a faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa; no curso de artes plásticas, pintura, dos cursos ainda antigos, 5 anos. Fiz um complemento à minha formação académica em Berlim, na Universidade de Artes de Berlim. Ainda no âmbito da licenciatura e depois como mestrado na área da dança. Porque já fazia formação complementar à minha formação académica na área da dança. Portanto terminei o mestrado em 2009, se não me engano, e voltei para Portugal e desde então estou a viver em Lisboa e tenho trabalho sobretudo em projetos educativos. Dentro de contexto escolar e não só. Em espaços culturais também. Pronto, de forma independente ou em articulação com projetos, como neste caso, no Teatro da Voz.

L: Trabalhou em muitos projetos diferentes então?

R: Sim. Já aí, mesmo fora de Lisboa também, embora sempre com sede em Lisboa, também já trabalhei em projetos educativos com, em escolas por todo o país.

L: E agora neste projeto, especificamente, há quanto tempo está envolvida?

R: Só desde Setembro. Já havia a possibilidade de participar no ano letivo passado mas depois não conseguimos articular os horários, porque também tenho solicitações de muitos sítios e portanto o ano passado não foi possível. Só integrei a equipa agora, em Setembro.

L: E portanto, podia apresentar a equipa e o projeto? Qual é a equipa, qual é o projeto, como é que apresentaria o projeto?

R: Ok.. não é muito fácil..

L: Pois não..

R: Pois não, ainda por cima porque entrei assim agora, mas já conheço o trabalho, superficialmente ainda assim, mas conheço o trabalho da Sílvia Real já há muitos anos e conheço o projeto Grupo23 Silêncio. A partir das apresentações que fizeram há uns anos atrás, que vi na altura, as mais recentes não vi portanto tenho algum contato com o trabalho que têm feito com jovens, dentro do espaço do Teatro da Voz. O que têm feito com as escolas não conheço tão bem mas tenho noção que é uma equipa multidisciplinar, que trabalha dentro do espaço do teatro e, portanto, tem horário extra curricular e também tinha ideia de que era só na Voz do operário mas percebi que era noutras escolas; que neste caso foi o que me aconteceu. Estou a trabalhar na escola do Castelo em articulação com equipas mesmo das escolas, em causa. Portanto, neste caso, estou a trabalhar mais diretamente com uma professora da escola do Castelo; que é a professora titular do grupo de 4º ano, em relação com a equipa mesmo do Teatro da Voz.. sobretudo com a Sílvia Real e a equipa de produção.

L: Tem ideia de como nasce o projeto em si ou a proposta que foi apresentada? Os objetivos? A missão?

R: Portanto, daquilo que eu percebi foi, das pessoas que trabalham no Teatro da Voz desde há uns anos surgiu o interesse de trabalhar com crianças.. não só para, em espetáculos e produções artísticas, para serem apresentadas a crianças mas para envolvê-las no processo criativo. Portanto isso foi o que eu senti logo e que percebi, a ter contato com este projeto Grupo23 Silêncio, em apresentações mesmo feitas por eles e que participaram como agentes criativos e não só com atores ou performers de uma criação de outras pessoas.. E portanto eu penso que eles têm, desde o inicio, trabalhado sempre nessa direção. Conheci o trabalho da Sílvia ainda em peças que ela fazia para apresentar a público de diferentes idades, a todos os públicos.. mas percebi, junto dela, que este projeto começa por ser uma curiosidade em relação

à, àquilo que é a possibilidade de criar com as crianças, numa relação íntima e participada de ambos os lados. Portanto os adultos acompanharem e estarem envolvidos mas serem também meios de criação, tal como as crianças também são. E isso interessou-me bastante porque desde o momento em que comecei a dar aulas já, ainda em Berlim aliás, sempre me interessou fazer o trabalho nesse sentido. Portanto ser mais um veículo para permitir descobertas e a criação da parte das crianças mais do que.. conduzir exatamente o que é que, o que é que acontece.

L: E os objetivos do projeto? Ou os objetivos que prossegue quando dinamiza as atividades do âmbito do projeto, quais são eles?

R: Eu penso que serão.. muito próximos daquilo que a Sílvia defende e que eles têm tentado trabalhar, nos últimos anos, com crianças. Eu acho o que é importante é trabalhar a liberdade criativa com objetivos de chegar ou não a apresentações mais formais, mas trabalhar a possibilidade de criar coisas. Hm.. E de não entender este trabalho que se faz com as crianças como um primeiro patamar ou um início de qualquer coisa mas ele já é em si qualquer coisa. E aquilo que está a acontecer agora não é um nível1 ou nível2, nem tem espectativas de vir a formar bailarinos ou atores. É no momento em que estamos juntos estamos a trabalhar de forma criativa, de com objetivos artísticos; que eu acho que são legítimos mesmo dentro de um contexto de trabalho escolar; e que podem ser um fim em si mesmos. E portanto, para mim, todas as aulas são, de certa maneira, uma realização, mesmo que daqui a uns meses possa haver uma apresentação pública.. que eu acho que é mais uma partilha daquilo que está a acontecer, e para eles também significa uma oportunidade de sedimentar, trabalham um ponto.. em que eles se sentem tão seguros com aquilo que estão a fazer e o valorizam a um ponto que querem também partilhá-lo para o exterior.. mas sempre respeitando cada momento de encontro como um processo de criação em si mesmo, pronto. E que tudo aquilo acontece, a forma como lidamos uns com os outros, na nossa forma de estar, trabalhamos num sentido de profunda liberdade naquilo que estamos a fazer e de respeito. E a criação nasce a partir daí, pronto.

L: Portanto isto seriam os objetivos artísticos dos quais falou há pouco, não é?

R: Sim sim

L: Portanto, é a especificação desses objetivos artísticos.. E como é que entrou no projeto? Como é que surge a sua participação para dinamizar umas aulas no âmbito do projeto?

R: Eu creio que a Sílvia há um, talvez há um ano e meio, falou comigo sobre essa possibilidade; que aliás já se esboçava há mais tempo porque nos cruzámos em, em diferentes contextos e ela também foi sabendo que eu fazia trabalho com crianças.. E ela falou-me dessa possibilidade, disse que tinha interesse que o projeto crescesse e que, e que fosse desenvolvido por mais formadores, portanto é um projeto que tem vindo a crescer. Portanto começou por ser levado a cabo só por ela e mais Bruno Cochat, se não me engano.. Penso que estavam só eles numa primeira fase. E ela deu-me a entender que queriam expandir um bocadinho essa equipa e que gostavam muito de ter a minha colaboração. Ela foi assistir a uma aula minha num outro espaço, não aqui.. ainda alimentando essa ideia. Mas depois, como disse, por questões de horário não foi possível fazer isso no ano passado e surgiu agora a possibilidade. Portanto a Sílvia voltou a contactar-me e tentámos encontrar um horário possível.

L: E então as atividades que desenvolve no âmbito do projeto, a própria  R. Portanto quais são as atividades, as regularidades, o que faz?

R: Portanto eu neste momento estou só a acompanhar um grupo do 4º ano da Escola do Castelo, uma vez por semana, 45 minutos. É sempre à quarta-feira. Começámos de manhã e agora mudámos para a tarde porque foi necessário articular com outras atividades que eles tinham da escola. Pronto e é isso, eu trabalho com eles uma vez por semana, naquele horário, num espaço que é da escola, utilizado como espaço de ginásio; para fazer ginástica; é uma zona coberta mas também de passagem, mas dentro do edifício da escola. Pronto.

L: Tem apoios para desenvolver as atividades? Tem tudo o que precisa por parte da escola, por parte do projeto?

R: Sim, até agora. Eu também não sou, não.. não requisitei nada de extraordinário, portanto.. É também a minha forma de trabalhar, chegar ao lugar, conhecer as pessoas; e acho que ainda estamos muito nessa fase, nos 3 meses que passaram entretanto, nem chega há 3 meses.. Chegar, perceber quais são as condições que eles têm e que, à partida, naturalmente oferecem a este trabalho. E depois a partir daí e do que vai surgindo neste primeiro contacto poder então expandir. E portanto, comecei a solicitar mais a, a, a atividade da professora titular fora daquele meu horário. Portanto expandir um bocadinho o horário que eu faço ali.. por vezes poder utilizar momentos deles em trabalho na escola para complementar aquilo que está a acontecer. Por exemplo, como registo de daquilo que se fez. Portanto para além daqueles 45 minutos poder, com a professora, integrar algumas coisas que eles estejam a fazer em contexto de sala de aula e vice-versa. Portanto eu lanço propostas que, se tiverem cabimento, ao longo do trabalho da semana, na sala de aula, que eles podem dar-lhe continuidade e trazer-me na semana seguinte o ponto a que chegaram. Mas, até agora, só coisas muito simples de, de, em termos de registo; de fazerem um desenho ou escrever qualquer coisa. Portanto até agora foi só neste sentido. Mas em termos de equipamento também não foi necessário nada de especial até agora.

L: Hmhm. Vamos voltar a esse trabalho com a professora mas antes, sente algumas dificuldades específicas para levar a bom porto as atividades no âmbito do projeto?

R: Não.

L: Não? Na escola não há assim nada que complique ou dificulta o trabalho.

R: Não, não sinto. Tem características muito próprias, o lugar acho que seria, poderia sempre haver melhorias, não é. Acho que a sala, que é um espaço muito bom e muito bonito também.. eu valorizo muito aquilo que o espaço oferece de relação com, que já é a escola; e um espaço vivido por eles fora daquele horário.. valorizo isso muito. Acho que, podendo imaginar um espaço ideal, claro que teríamos outro chão; é muito frio.. poderíamos não ter um espaço de passagem, estaria mais isolado em termos sonoros. Mas, mesmo assim, acho que tem corrido muito bem. Receei um bocadinho no início que houvesse perturbação de, de barulho de outras salas, de outras atividades ou mesmo de nós para outros grupos que estivessem a trabalhar ali por perto. Mas até agora não houve problema com isso, pronto. Aconteceu uma vez ou outra de passar um grupo de crianças.. mas como entretanto mudámos o horário não voltou a acontecer. Portanto aquilo que tem sido necessário ajustar tem-se conseguido ajustar. E acho que é isso.. Eu quando chego muitas vezes os meninos estão em recreio e alguns estão naquele espaço já.. portanto é um espaço que já tem vivências deles.. e eles já têm uma relação com aquele lugar. E eu também utilizo isso como ferramenta de trabalho, não é. Porque na verdade eles conhecem o espaço muito melhor do que eu quando deveria ser ao contrário, não é. Quase como se eles viessem a minha casa ou ao meu espaço de trabalho aí seriam, seriam condições diferentes. Mas isto não é melhor nem pior, são circunstâncias particulares.

L: Portanto, voltando à articulação do trabalho feito durante esses 45 minutos e o resto do trabalho.. Portanto são duas profissionais de formação e de origens diferentes a trabalhar em conjunto, como é que podia definir o seu papel nessa equipa? Quais são as suas atribuições, as suas competências, o quê que deve fazer no projeto? O que é esperado, o que é que faz?

R: Aquilo que tem acontecido que eu acho que é muito justo para o que são os objetivos é que a professora do grupo está mais, está muito presente e sobretudo como espetadora do que está a acontecer. Portanto é muito.. é raro ela intervir, fará isso sempre que lhe faça sentido e é muito bem vindo.. qualquer intervenção dela é muito bem vinda, no meu ponto de vista.. e sinto que ela já sente muita liberdade para o fazer.. mas coloca-se muito numa posição de espetadora..

E portanto eu conduzo as sessões de uma ponta à outra praticamente sozinha. E aquilo que eu faço é entender aquele tempo como, como eu dizia há pouco, é uma oportunidade para trabalharmos, para utilizarmos a liberdade em formas de relacionarmos, de nos relacionarmos uns com os outros de forma criativa. E vou fazendo propostas que.. poderão fazer eco com outras experiência que eles tenham na sala de aula com a professora. Até agora não houve muitas, não senti muito.. muita.. muitas idas e vindas para além daquilo que é proposto por mim. Portanto tenho estado também a, à espera que isso aconteça mais.. Também já fui conhecer o espaço da sala de aula deles, também já fui, no final de uma aula, até espreitando aquilo que acontece nas paredes da sala e fazer ligações com aquilo que estivemos a trabalhar na minha aula e.. muitas vezes isso é um bocadinho por acaso, não é. Porque estivemos a fazer uma dinâmica que se relacionava com o espaço e planetas e portanto.. Depois eu percebi que tinham um livro sobre isso na sala e chamei-lhes a atenção sobre isso.. Não tenho bem noção que pontes é que a professora faz para além do tempo de trabalho comigo. Portanto não sei se há uma articulação, se esse trabalho feito comigo é muito presente ou não durante o resto do tempo da semana. Mas sinto que sempre que eles voltam, ao fim de uma semana, sinto que eles estão como se estivessem estado comigo no dia anterior. Portanto aquilo está mesmo muito presente, não é nada longínquo, tem sempre tudo muito fresco e muito, muito.. lembram-se de tudo e fazem propostas. Portanto é uma grupo que é muito participativo e eu sinto que isso também acontece porque a professora incentiva isso. Portanto eu sinto que eles são sempre, e eu tenho essa experiência noutras escolas também, as crianças espelham muito o que é também a postura do próprio professor. Portanto de é uma pessoa curiosa e com vontade de experimentar, as crianças naturalmente acompanham isso, essa postura. E portanto eu sinto isso neles, sinto essa curiosidade, a vontade de perguntar e de dar continuidade às ideias. E sinto que ela, ainda que silenciosamente, no momento está a acompanhar tudo de uma ponta à outra e que também permite que esse trabalho tenha continuidade. Porque se ela não fizesse isso eles não, não, não mostrariam essa disponibilidade na semana a seguir e na outra.. não é. Portanto às vezes, e da experiência que tenho de outras escolas, ás vezes essa ligação, essa pontes, o professor fá-las de forma muito evidente, não é. Ele chama a atenção "nós estamos a fazer isto na sala" e isso relaciona-se com o que está a acontecer aqui. Neste caso eu acho que está a acontecer de forma silenciosa mas eu sinto que está mesmo a acontecer.

L: E informa a professora antes da sessão do que vai fazer durante a sessão?

R: Até agora não aconteceu.

L: Não?

R: Assim só com esboço.. Se preciso que ela saiba de alguma coisa, no sentido de preparar o grupo ou algum material que eu vou precisar, sim. Mas em geral não tem acontecido.. a expor-lhe um plano. Noutros contextos acontece muito isso, mas depende muito da postura do professor, de facto, sim.

L: E as suas sessões portanto, tem objetivos específicos para cada sessão? Esses objetivos são definidos também com a professora ou é só consigo?

R: Normalmente são objetivos meus. Sim. Portanto eu traço-os para mim mesma, dentro daquilo que está a acontecer e.. não consigo traçar objetivos a muito longo prazo, também porque é um grupo novo e uma escola nova e acaba por ser aula, a aula, não é. Portanto em função de trabalho de um dia eu defino objetivos para a aula seguinte. Muitas vezes eles não são cumpridos.. eu própria os transformo durante a aula.

L: Em função do quê?

R: Do que está a acontecer. Portanto se eu tenho, para mim mesma, um guião daquilo que podemos fazer numa aula a partir do que foi feito anteriormente.. podemos iniciar mas muitas vezes a forma como eles agarram a proposta faz com que as outras percam sentido, ou obriga

uma, a um desvio. Obriga no sentido mais positivo possível. Porque é.. são esses desvios que eu quero que aconteçam também. Portanto na verdade os objetivos que eu traço são mais no sentido de continuar a abrir possibilidades do que em cumprir metas.

L: Abrir possibilidades, que tipo de possibilidades?

R: Deixa ver se eu encontro um exemplo.. Portanto eu posso conceber um guião que tem como objetivo desbloquear algumas formas que eu acho que são mais imediatas de resolver a uma proposta e procurar perspetivas diferentes para uma mesma coisa. Para dar um exemplo simples. São.. um exercício que eu faço e que comecei a fazer com eles no primeiro dia que implica uma atenção muito grande ao grupo, em que eles dão uma resposta silenciosa àquilo que está a acontecer à volta deles. Portanto, quando alguém para todos têm que parar, sem dizer nada, não está combinado quem é que para.. se estamos, estamos em movimento, não é, há uma criança que para e todos têm que parar. Uma criança ou um adulto, se estiver presente e a participar. Se.. dependente da forma como isto está a acontecer, eu posso sentir que é necessário fazer uma, outra proposta de estímulo semelhante à atenção e perceção do grupo para reforçar isto ou posso passar logo a um segundo nível deste exercício. Portanto, para uma mesma aula eu posso decidir o que é importante é trabalharmos esta atenção ao grupo que não implica a palavra e posso fazê-lo com propostas muito diferentes; e posso tê-las encaminhadas no meu alinhamento de proposta de aula.. Mas se uma primeira proposta corre muito bem ou muito mal ou surgem outras coisas lá dentro eu posso sentir que faz mais sentido procurar um outro nível. Então a atenção já não é perante todo o grupo, como este exemplo, mas dois a dois. E experimentar que este trabalho em pares aconteça com toda a gente a trabalhar ao mesmo tempo. Portanto isso não sei.. sem passar pela experiência se calhar é difícil de perceber mas é.. no fundo há muitas formas de trabalhar este tipo de coisas, muitas propostas possíveis. Independente daquilo que acontece pode haver, pode ser mais interessante ir numa direção ou noutra. E quando eu digo que é no sentido de abrir possibilidades é porque eu quero perceber o que é que estamos a desenvolver, o que é que eles estão a ganhar com isso, com aquela experiência, que efeito é que isso está a ter neles.. Para perceber se é de todo pertinente fazê-lo, se tem alguma consequência e se podemos ir mais longe, se fará sentido irmos mais longe nessa procura ou se é preferível deixar essa proposta de parte e fazer outro tipo de trabalho.

L: Portante aí a sua formação enquanto profissional das artes e que entra para se saber se deve ou não mudar de atividades e

R: Sim

L: Nesse projeto trabalha com uma profissional que tem outra formação, quais são as mais valias trazidas pela colaboração com outra profissional?

R: Sim.

L: O que é que sente que ganha a fazer isto na escola e não numa sala, como aqui o seu ateliê. O quê que.. quais são as diferenças, as vantagens de estar com dois profissionais, duas profissionais portanto, de origens diferentes, de formações bem distintas?

R: Se calhar a primeira resposta que me ocorre nem tem a ver com a nossa formação ser diferente mas da relação diferente que temos com aquele grupo. Essa é a primeira, é a primeira vantagem que eu vejo. É ter alguém presente que conhece aquelas crianças muito melhor do que eu, que está com elas todos os dias, que compreende melhor alguns momentos que surgem, atitudes que os meninos têm, ou reações a uma proposta, entende-as muito melhor do que eu, que estou com eles só naquele período. Isso também faz parte de ser professor, portanto na verdade tem a ver com a formação dela. Mas mais com a formação, com a experiência de estar com aquele grupo toda a semana, não é, e de os acompanhar em aprendizagens de todos os tipos. Não é, nas diferentes áreas. E percebe o que pode ser uma dificuldade naquela criança particular ou não. E também está lá para ser surpreendida em relação àquilo que conhece das

crianças, porque isso também acontece muito, não é. Crianças que podem ter muita dificuldade numa aprendizagem específica num contexto escolar e que depois ali revelam um à vontade e uma disponibilidade muito diferente daquela que têm do resto. Portanto acho que aí é uma, é um ganho enorme estarmos presentes as duas pessoas. Porque também é uma vantagem eu não os conhecer assim tão bem, não é, porque não tenho.. essa

L: Expetativas?

R: Sim, não tenho as expetativas, não parto do princípio se eles conseguem ou não conseguem fazer uma coisa. Estão todos no mesmo patamar e também estão todos a manifestar as suas diferenças naquele momento; que podem ser, podem aparecer só ali, também. Porque há coisas que só se manifestam assim, neste contexto. Diferenças expressivas até. E eu, neste momento, com o grupo ainda esta semana comentei com a professora no final da aula que é maravilhoso sentir como eles estão a conseguir trabalhar e corresponder às propostas todas sem perder a sua individualidade, aquilo que cada um é. Porque já me é muito claro o que é que é próprio de cada um, não é, já consigo sentir que os conheço um bocadinho melhor. E sentir que não estão a tentar adequar-se fora daquilo que é natural deles.

L: Como professora de expressões ter de se adequar a um modelo faz parte do seus objetivos das aulas? Eles conseguirem fazer determinados movimentos ou..

R: Hm.. em termos de movimentos específicos numa forma não é mesmo de todo o meu objetivo. Acho que é muito mais interessante e consequente que eles descubram uma expressividade e uma linguagem de movimento, e não só, pronto e uma linguagem de criativa que é própria de cada um.. E eu para a questão, que é muito determinante num contexto escolar, é que este grupo de crianças; ao contrário de um grupo que eu posso receber no meu ateliê, é um grupo que também em si, independentemente do professor, já está constituído como um todo. É uma constelação específica de personalidades, de feitios, de posturas, de conhecimento, de trocas, e que podem criar uma linguagem muito própria daquele grupo, em particular. E portanto não é igual ter aquele grupo esta semana e ter outro a seguir, porque posso dar continuidade.. E também entre eles, a forma como já se conhecem.. então sendo alunos do 4º ano, a maior parte já estarão juntos desde o 1º ano, já se conhecem há muito tempo e já têm uma cumplicidade que traz condições muito específicas para este trabalho; ao contrário de um grupo que eu posso ter noutro local; que traz estrelas de constelações diferentes, não é. Aqui já é um grupo mesmo formado. E isso também é muito interessante e muito particular, traz caraterísticas específicas ao trabalho que se está a fazer.

L: E pergunta a professora o que está a fazer na sala para ir buscar o que está a fazer na sala para as suas atividades?

R: Sim já. Quer dizer já perguntei e já acompanhei uma leitura que fizeram na sala. Até agora não houve necessidade, diria mais assim, não houve necessidade de trazer outras coisas. Porque aquilo que começou a acontecer logo desde o primeiro dia.. eu senti que naturalmente trazia, eles trouxeram coisas do que estava acontecer na sala de aula sem ser um, um tema imposto ou.. Portanto em termos de linguagem que foram utilizando, nos momentos em que podiam expressar-se por palavras, senti que isso já torna presente. Neste momento ideias que eles já tenham pensado, conceitos que de alguma maneira estão a atravessar, sem estar a trabalhar diretamente com um projeto da sala de aula. Falei com a professora em relação a isso.. se houvesse assim um tema ou uma área específica que tivesse interesse em trabalhar ou que eu. Ao contrário, a partir do que acontece ali, se fizesse ali, se desse para fazer uma ponte para o trabalho deles, que o fizéssemos e que me dissesse claramente. Até agora não aconteceu de forma muito específica porque acho que.. está a acontecer naquele intervalo, naquele momento em que estamos a trabalhar.. já se está a desenvolver qualquer coisa que não, que não chega a nomear uma relação com o trabalho da sala de aula. Até agora não, não aconteceu.

L: Agora vamos passar a definição de conceitos. O que é que entende por educação?

R: Ui

L: Ui, pois, uma questão difícil.

R: É muito difícil. Bom, o que entendo não sei. O que eu consigo desejar (riso) é que a educação sirva como uma relação das crianças com modelos de aprendizagens, não necessariamente formas de fazer.. mas com modos de estar e de aprender, mais como modos de aprender que modos de fazer e saber as coisas. Portanto é.. o papel de um professor é muito mais, o de.. acompanhar e incentivar modelos, modelos não mas.. vias de descoberta de cada criança, muito mais do que sugerir, o próprio professor, um formato. Mas claro que isto para quem trabalha em, nas áreas expressivas, se calhar é uma questão, para outras áreas será completamente diferente e para mim confesso que é muito enigmático como é que se faz esse trabalho. E é mesmo imenso, o trabalho que os professores fazem e estão.. Pronto no 1º ciclo, que eu acompanho muitos grupos, de 1º ciclo e de jardim de infância.. por ser tão abrangente, não é, porque é um acompanhamento global, não é.. que não segue uma área única, não tem um objetivo, tem imensos (riso). E.. e acho, acredito que o papel do professor é mais de orientar para a aprendizagem e não para o conhecimento como uma coisa que se adquire e que se tem e se guarda. Porque.. porque acho que não existe muito isso..

L: Portanto falou do papel da escola, do professor, são os únicos agentes educativos, são

R: Não, não.

L: Não, não?

R: Não, não.

L: Então outros?

R: Todos os.. por um lado os colegas, portanto o contexto de escola também é importante nisso; porque não se está só a fruir da experiência dos adultos mas dos colegas também, também. E não só os colegas pares, da mesma turma, da mesma idade, mas também da relação com os mais pequenos e mais crescidos. Portanto acho que essa, esse crescimento que também o pode observar.. o crescimento em fases diferentes acho que é muito importante, em contexto escolar permite isso, não é. Lidar com várias etapas da vida. E depois todos os adultos que trabalham com as crianças, as auxiliares de educação, que eu já nem sei se se chama assim agora, pronto. De vez em quando mudam o nome, não é. Mas todos os adultos que acompanham as crianças na escola, na comunidade escolar e claro, fora da escola, os pais também, naturalmente. Os pais, a família..

L: Agora outro conceito difícil de definir talvez, cultura? Como é que define cultura? Cada vez mais difícil.

R: Ai, cada vez mais difícil. Hm.. como é que eu defino cultura.. Bem, não sei definir cultura, é tão difícil. E é mesmo aí que eu ando, não é, eu tento estar (riso). Mas é muito complicado. Acho que tem a ver com a nossa forma de estar no mundo, não é, e de entendermos as coisas. De vermos o que se passa à nossa volta, a forma como.. aquelas vias que eu estava a indicar à bocado, dentro da educação esse papel do professor também é uma cultura, como na agricultura, não é. É um cultivo. E de cultivar relações e modos de estar no mundo.

L: E portanto a escola tem um papel a desenvolver para também uma certa educação cultural no seu ver?

R: Sim. Não consigo ver isso separado, acho, não..

L: Como é que se articulam essas duas coisas educação e cultura?

R: Acho que a educação tem necessariamente a cultura lá dentro.

L: E qual é a importância então deste projeto na escola? Desse tipo de projeto, considera que todas as escolas deveriam ter um projeto como o que está a ser desenvolvido? Porquê?

USC DE COMPOSTELA

R: Eu acredito que sim mas também acredito que é porque estou cá dentro, não é, e porque é aquilo que me move. Acho que é um trabalho que pode ser muito consequente porque.. aponta direções e possibilidades nas formas de ver o mundo, atuar e.. Mais uma vez, como dizia há pouco, na forma de estarmos juntos; o que é a comunicação entre as pessoas, o quê que é o aprender. Se não é só seguir qualquer coisa que vem num livro.. E acho que aquilo que, pelo que percebi, o resto da equipa valoriza muito; que é a presença de pessoas que são profissionais de criação.. portanto serem mesmo artistas e não professores apenas a trabalhar neste projeto. Eu acho que isso faz muito sentido porque, porque trazem outra visão, não é.. porque, porque não têm.. porque o passar pela experiência de criar por criar também cria um, também permite um respeito pelo momento. E como lhe dizia há pouco o processo de estar em cada aula, aquilo que está a acontecer ser valorizado enquanto tal, enquanto momento de criação e não o apontar para outras coisas necessariamente. E eu acho que isso é uma visão que é muito difícil de ter trabalhando só na escola.. e não sei se estou.. (risos) se estou muito certa do que estou a dizer porque.. é complicado. Mas acho que de facto ter, passar pela experiência de criar artisticamente é uma coisa que é uma forma de aprender também. Que devia fazer parte da educação para todos, acredito nisso porque.. se calhar todos os professores poderiam ter isso, não é. Daí que eu hesite muito porque estar a dizer que os professores não têm essa vivência se calhar não têm nas condições que têm de trabalho. Mas poderiam ter, porque eu na verdade conheço professores que têm isso no sangue e que vivem o, a sua atividade profissional como um ato de criação também, não é. E eu acredito que isso é possível. Não sei se, se o sistema de ensino tal como está comunica muito bem com essa ideia. E se dá esse espaço aos professores.. tão pouco sei como é que isso se poderia construir mas, mas muitas vezes não sentimos essa liberdade nos professores, não é.

L: Está aqui a falar de criação e a liberdade de criação, seria uma caraterística só dos artistas ou não?

R: Não devia ser

L: Não devia ser?

R: Não (risos).

L: Então como é que se define o artista, qual é a especificidade do artista? Qual é a.. Porque agora são projetos com artistas que são convidados. O que é que os artistas trazem de próprio da sua vida..

R: Se calhar é essa oportunidade, de pensar com liberdade e de levar.. construir livremente qualquer coisa que se, que ganha, que toma lugar porque ganha pertinência, porque se descobre como, como algo que faz sentido, não é. Essa liberdade não sei se ela existe do mesmo modo. Existe em.. de outras formas, aquilo que é a experiência de criação artística e profissional, não é, e que eu penso que é muito fácil de a ver também em bruto nas crianças; porque o fazem naturalmente, não é. Eles estão sempre a criar. Simplesmente não, se calhar não o arrumam da mesma maneira que depois um artista profissional o vai fazer, não é. O que se diz um artista, não sei bem também o que é isso mas

L: (risos)

R: mas.. a presença destas pessoas na escola, aquilo que eu sinto é que pode trazer mais legitimidade a essa liberdade que as crianças já têm e que sentem; mas que muitas vezes lhes é castrada e, e negada essa liberdade de criação e de chegar a uma descoberta por imensas vias diferentes. Porque não há só uma forma de chegar ao conhecimento, não é. E que a curiosidade que está em cada criança pode levar, de forma criativa, a um mesmo conhecimento por vias muito diferentes da criança do lado. E aí, se calhar é aí que o artista vai atuar, só no sentido de mostrar que de facto essa via é possível, é legítima, é válida.

USC DE COMPOSTELA

L: Portanto essa, seriam aprendizagens que as crianças podiam fazer durante as atividades que propõe. Considera que já fizeram uma parte dessa aprendizagem? Fizeram outras aprendizagens? O quê que aprenderam do início até agora frequentando, portanto, as suas aulas?

R: Eu não tenho dúvidas que isso está a acontecer. Acredito que, que em muitos casos isso não seja, não seja consciente. Acredito que o bem estar que eles mostram, estar nas sessões, é um, de certa maneira, uma confirmação disso.. porque eles continuam a criar e a sentir prazer nisso. E quando digo criar é simplesmente como, porque estão disponíveis e não estão só a tentar responder a uma coisa que é pedida e descobrir o que é que se pretende que eles façam. Porque eu não pretendo, à partida, que eles não façam nada de específico, não é. Quero que eles desejem fazer coisas e que consigamos fazê-lo de forma mais ou menos organizada, porque somos um grupo grande, não é, e que não estamos a fazer 24 coisas separadas e alheadas umas das outras mas num conjunto.. e se isso continua a fervilhar, não é, se esse impulso criativo e essa curiosidade continua a acontecer eu acho que ela, que está a ser compreendido. Não sei se é possível para eles formular essa aprendizagem, não é, e o que é que é isso. Ter alguma coisa sedimentar e ter aprendido uma coisa, eles se calhar nem conseguiriam expressar isso, não em.. discurso. Mas sinto que estão, de facto, a viver isso e desde o primeiro dia, na verdade.

L: E outras aprendizagens que acha que eles fizeram, há outras?

R: Outras?

L: Sei que é pouco tempo para já, mas que queria salientar ou que as crianças que frequentam as suas sessões aprenderam desde que começaram a frequentar as sessões. A liberdade de criação e mais alguma coisa?

R: Na forma do estar em conjunto, formas de comunicar sem ser com a palavra, sim isso eu acho que é muito claro. Para além de poderem ser livres nas ideias que têm, sim. Na forma de comunicarem em, a pares ou em pequenos grupos com um grupo grande, formas de estar no espaço também. Portanto relação com o meio que não só as pessoas. O desenvolvimento da linguagem também como um material criativo, porque estamos a trabalhar também com vocábulos e a inventar palavras novas e portanto também aí estão a perceber que podem ter, podem agir criativamente. Portanto criar palavras e criar sentidos que não existem. Portanto não ser só aquela noção, ainda por cima um grupo de 4º ano que estão a adquirir vocabulário, constantemente, a descobrir as palavras que existem, que sentidos é que elas têm; mas poderem eles próprios também criar outras coisas, não é. Porque a linguagem verbal também não é uma caixa fechada, não é, portanto também pode continuar a expandir. Bom, e não sei mais coisas haveria agora de.. não me lembro, desculpe. Estou assim..

L: Ah, então vamos.. Considera que as atividades que desenvolve e este projeto está adequado a crianças tão novas? Do 1º ciclo? É adequado? Deveria ser com outro tipo de crianças? Com outro tipo de público? Ou está adequado?

R: Eu acho que está muito adequado. Também é verdade que eu estou a fazer um trabalho que já fazia fora deste projeto e que também me habituei a adequar a diferentes faixas etárias. Portanto também tenho essa experiência. Mas penso que aquilo que está.. ah.. que se espera da parte do projeto, daquilo que é o impulso inicial, a mim parece-me muito adequado para estas idades, sim.

L: Se tivesse de modificar alguma coisa no projeto modificava alguma coisa? O que é que modificaria?

R: Não sei (suspiro).

L: Não? (riso)

R: Não sei (riso). Acho que eu própria também estou a conhecer o projeto também, à medida que.. que ele está a acontecer.

L: Está a gostar de participar? Está a gostar de de

R: Sim

L: E há novidades relativamente ao trabalho que fazia antes? Fora deste grupo de deste projeto? Coisas diferentes?

R: Ahh.. Sim, há o acompanhamento de outras pessoas que têm objetivos comuns. Portanto é uma coisa que eu, eu tenho feito este trabalho normalmente do meu próprio impulso, não é, mesmo sendo em contexto de escola. Portanto, no fundo sou eu que decido mais ou menos o que é que vou fazer.. e continua a ser assim dentro de este projeto mas sinto que há um conjunto de pessoas e que podemos partilhar as experiências que estamos a ter e estamos a conseguir

L: E isto é um ponto positivo para si?

R: Isto é um ponto muito positivo, sim. Porque mesmo.. o meu trabalho é feito com pessoas, não é, com crianças e com adultos.. mas neste ponto de vista há, pode haver algum isolamento e é uma coisa que eu senti ao longo dos últimos anos com alguma frequência.. Porque estou um bocadinho sozinha nesse, nesse rumo, não é. Traço os meus próprios objetivos mas não tenho par para além do trabalho que faço com professores, mesmo dos alunos mas que, lá está, têm uma perspetiva muito diferente. Para mim o facto de estar, de ter outras pessoas a fazer um trabalho semelhante, e que terá imensas diferenças sem dúvida, mas que passam pela mesma experiência, o mesmo impulso isso é muito positivo.

L: Tem muitos momentos de partilha com os outros técnicos e artistas?

R: Ainda não, ainda não foi possível mas já tive várias pessoas a assistir a sessões minhas e a Sílvia já esteve presente, a Sofia, penso que foi a Sofia, da produção, professores, colegas lá da escola, portanto, outros professores titulares que já espreitaram pontualmente. Mas com.. o resto da equipa, que é o grupo que esteve todo lá, ainda não houve assim muitas oportunidades. Portanto, sobretudo com a Sílvia tem havido alguma troca mas mais do que isso ainda não..

L: Pronto. Quer acrescentar alguma coisa acerca do projeto?

R: Não. Estou muito curiosa para ver como é que, como é que vai continuar.

L: Portanto expectante mas com expectativas positivas

R: Sim, muito positivas.

L: Muito positivas. Pronto, paramos? Sim?

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Entrevista L**

L : Primeira coisa que lhe gostava de pedir era para se apresentar. Portanto quem é, qual é a sua formação e a sua experiência.

R: Muito bem, então eu sou o R, nome artístico R por uma questão de mercado, tem mesmo a ver com isso. Sou formado na Escola Superior de Teatro e Cinema, tenho a licenciatura pós Bolonha de formação de atores. Vou este ano entrar no mestrado de Encenação porque é uma opção pessoal. Dou aulas há 11 anos na Escola de Música do Conservatório Nacional e dou aulas de expressão dramática, da arte de representar, de ateliê de ópera e basicamente é isto. E depois vou entrando em vários projetos letivos ao longo do ano, ou com música antiga, ou com coros, vou sempre fazendo assim um, um biscate em cada turma que são projetos que vamos comunicando no início. Ahm.. mais coisas que eu faço, dou aulas então nesta, neste centro que é o GAPE, com alunos de bipolares e esquizofrénicos, doentes mentais, não é. E dou aulas também agora neste projeto da Sílvia Real, que é um projeto muito interessante e que eu acredito piamente na Sílvia Real.. foi minha professora, eu conheci-a antes mas ela depois foi minha professora, exatamente, na Escola Superior de Teatro e Cinema, professora de performance. E foi aí que nos começámos a conhecer. Tenho uma companhia de teatro que se chama Acorda. Desenvolvemos muitos projetos, e a partir do momento em que estou ligado muito à música fazemos projetos em que implica texto, literatura, música e comunidade, que é muito importante envolver sempre a comunidade, da aproximação da comunidade do teatro que é bastante difícil e cada vez mais escassa. E às vezes não é pelos melhores motivos mas.. acho que é isto. Sim, acho que sim.

L: E então e neste projeto com a Sílvia, como é que entrou no projeto?

R: Como é que eu entrei, portanto a Sílvia conheceu-me como aluno e conheceu-me como professor dos filhos dela. Como professor, portanto do Nuno como da Sofia.

L: Era professor de?

R: Expressão dramática.

L: No conservatório?

R: No conservatório.

L: Não tinha nada a ver com a escola da Voz portanto

R: Não, não tinha.

L: E portanto como é que pode apresentar agora a organização pela qual trabalha que é com, aqui com a Sílvia Real?

R: É.. como é que eu posso apresentar. Eu acho que é um projeto que é necessário para as escolas, neste caso as escolas ali da freguesia da Graça. É necessário esta aproximação às artes das crianças. Hoje em dia temos as crianças muito formatadas e cada vez mais quadradas nas tecnologias, e sabemos que é uma educação está muito balizada em certos padrões. Então a parte artística vem abrir um pouco os horizontes das crianças, que é muito importante. Elas não devem perder a sua imaginação, não devem perder a sua criatividade. Devem sim ter consciência do mundo em redor e o teatro presta-se a isso. Tanto o teatro, o movimento, a consciência de si para com os outros, presta-se a isso. Eu acho que este projeto é muito rico nesta função que deve ter para com as crianças que participam na parte artística, digamos assim.

L: Participou na construção do projeto?

R: Não. Mas estava a par.

L: Estava a par. Então como é que estava a par?

R: Estava a par porque ouvia falar a Sílvia, ouvia falar outros professores mas ainda não fazia parte. Talvez também por esta aproximação da, dela, da mãe, da Sílvia ser mãe de uma

USC DE COMPOSTELA

aluna e nós termos alguma intimidade e conversámos. Eu sabia do quê que ia acontecendo. Portanto não, não, mas não era professor.. eu só este ano letivo

L: E o convite portanto surgiu da Sílvia

R: Sim.

L: E abraçou logo, aderiu logo, reconheceu-se no projeto?

R: Claro que sim. É a minha área. É uma parte que eu gosto de desenvolver.. a parte artística do, com as crianças que, que sinto mesmo essa necessidade. Eu também sinto-me privilegiado em estar numa escola artística, porque fora deste projeto eu estou numa escola artística. E tenho completa noção de que fora de uma escola artística a realidade é muito diferente. É muito diferente. E as crianças não estão viradas para a parte artística. E estão a ser cada vez mais fechadas e sabemos que há famílias muito problemáticas e que não estão disponíveis para, para esta sensibilidade que a arte pode dar às crianças. E não estão. E então é importante este projeto, é muito importante e eu gosto muito. Claro que sim que tenho todo o gosto em estar a trabalhar neste projeto.

L: E portanto trabalha numa escola específica com, através deste projeto. Pode falar um pouco da escola com a qual colabora?

R: Com o projeto da Sílvia?

L: Sim. Com o projeto da Sílvia.

R: Eu estou a participar em duas escolas. Estou com uma turma da Voz, do teatro, da Voz do Operário e outra turma do Convento de Santa Clara. São completamente distintas. E as dificuldades foram completamente distintas. E fazendo um balanço, que eu não tive o prazer de estar na última reunião porque fui operado; não interessa; mas eu queria ter dito isto mas não disse, estou a dizer agora aqui, vai ficar aqui.. A escola da Voz é uma escola que eu acho que já tem esta, esta sensibilidade para com as crianças, de, de aumentar a oferta pedagógica e disponibilizar os alunos para imensas atividades. E sente-se nas crianças. Sente-se muito nas crianças. Na liberdade que elas têm, de serem tão genuínas e já tão pensantes. Que foi.. e tão assertivos. Tão assertivos até a nível artístico e a nível de estar em palco, de diálogo. É muito incrível. Foi mesmo uma grande surpresa. No caso do Convento de Santa Clara foi da noite para o dia. Temos alunos repetentes, temos uma turma que é difícil de trabalhar, e é muito difícil.. e a parte de construção foi sempre muito mais lenta. Mas foi produtiva. Eu acredito que houve algumas, algumas das crianças, não a massa maior mas algumas, que lhes entrou alguma coisa, que captaram alguma essência. Mas não foi uma visão global, como aconteceu na Voz. Mas é um trabalho que merece ser continuado e eu até ofereci propostas à Sílvia para pensarmos no que deveremos fazer nestas escolas públicas. Porque a escola Voz do Operário é pública mas tem um, tem uma vertente completamente diferente. Mas uma escola pública normal como é que podemos enriquecer o currículo, enriquecer a educação destas crianças.. Se calhar o teatro não chega, não chega. Então se calhar, nesta turma que por acaso foi a minha, deve ser, devem, mais intervenções diferentes neste projeto da Sílvia, que ela tem com.. tem filosofia das crianças.. Eu acho que é muito importante para estas turmas que são tão heterogéneas e que têm, apresentam algumas dificuldades mesmo estruturais, que vêm de casa. Então tem que haver uma, uma incisão pedagógica diferente, eu acho.

L: E os objetivos do projeto são idênticos para as duas escolas? Apesar da diferença das crianças.

R: São idênticos. A adaptação do professor e da matéria a dar é que tem que haver um jogo, não é. Então o teatro que é tão lato, como é que nós chegamos. Há uma criança que capta logo e outra não, como é que encontramos o meio termo até entreajuda entre eles.. e há sempre um grande jogo de tentar chegar àquele objetivo dentro da turma, não é.

L: E quais são os grandes objetivos do projeto? Tanto num lado como no outro, os grandes objetivos?

R: O grande objetivo é a aproximação à arte, sem dúvida. Objetivos pessoais dentro de, dentro do projeto é realmente consciencializar as crianças da sua individualidade, de ser válido qualquer erro e aprender com os erros, que eu acho é a melhor escola da vida.. e.. eu aprendi muito com erros e já foi tarde de mais, se calhar, mas não interessa. Aprender com os erros, trabalhar, criar sobre o nada ou "o que aflige este momento?", ouvi-los. As preocupações das crianças são muito importantes e desvalorizá-las não é, não é a solução. E o teatro presta-se a isso. Muita conversa eu tive com estas crianças e tão rica, e é galopante.. E, eu acho que dar voz às crianças é muito importante. E dar liberdade à sua criatividade. Portanto eu acho que estes são os grandes objetivos, de lhes dar uma voz e uma posição social com esta idade, sim. Porque mais tarde eles lapidarão a sua personalidade, mais tarde.. mas, é o dar voz e a criatividade e saber que é válido.

L: Trabalhando em duas escolas, portanto, tem experiência para saber se há obstáculos e meios diferentes numa escola e noutra e se houve dificuldades em implementar o projeto e as atividades..

R: Eu, na escola artística que eu estou, o teatro é para a música.

L: Estou a falar só do projeto com a Sílvia

R: Ah desculpe

L: Podia portanto. Desculpa, eu é que tenho um enfoco

R: Sim, desculpa. E eu tenho imensos enfocos, desculpa.

L: E portanto

R: Podes reformular se faz favor?

L: Portanto a escola da Voz e a Santa Clara. Sim, portanto nas duas escolas encontrou obstáculos, apoios, para implementar o projeto?

R: Encontrei obstáculos, nas duas. Uns mais fáceis de contornar que outros.

L: Então listamos os obstáculos.

R: Os obstáculos. Por exemplo, um obstáculo na Voz, vou dissecar, completamente. Na Voz do Operário era de, havia alguma discriminação entre eles, pequenas discriminações. Então nós encontrámos um título muito fácil, um tema, muito rapidamente para trabalhar logo no início do ano; que era o respeito. E o quê que é o respeito.. e foi incrível essa evolução.. esse obstáculo foi-se diluindo. Tanto que tinham uma criança, ou aluno que era quase um alfa no mau comportamento e, de repente, no final virou e era o alfa da comunicação entre eles. Então foi um processo e esse obstáculo diluiu-se. Tanto que eu tomei partido de "ok, então vais ser o meu assistente". "O quê que é para fazer agora?" e ele "ok é isto", e às vezes sendo entre eles a dirigirem-se, sabendo que estão ali dentro daqueles padrões, é um diluir de obstáculos incrível. No Convento de Santa Clara, a escola de Santa Clara, há mesmo meninos de famílias problemáticas. Isso.. por mais que a escola tenha que dar educação.. não consegue. Porque vem de base. E se vem de base, por mais que na escola eles compreendam que há um padrão ali a seguir, saem dali e vão outra vez para outros padrões. Então é sempre a mesma tentativa, e o tentar. Sabemos que há o água mole em pedra dura tanto bate até que fura, sabemos, mas é mais lento. É mais lento e.. depois havia alunos que avançavam muito mais rapidamente que outros que não avançavam tanto.. Então como descobrir a relação, fazê-los trabalhar em grupo.. É difícil. E ainda acho que há um processo a cumprir e que aquela turma não pode perder, não pode perder porque foi o início, foi um pontapé de saída, digamos assim. Para o ano eles têm que ter, obrigatoriamente, se não tiverem esse projeto não faz sentido. Não faz sentido. Este acompanhamento não faz sentido se não tiver continuação. Então acho que ainda há este obstáculo a passar, sinto ali um pouco de um obstáculo que tem que ser passado. Mas é uma

turma muito grande. Eu acho que é uma grande dificuldade quando se trabalha com muitas crianças. É uma turma de 30 alunos. 30 alunos são muitos, são muitas crianças. Dividi-los em 2 ia criar disparidade também.. mas também tem a ver com ensino, não é. Vamos por 50 crianças e 1 professor a tomar conta, neste caso éramos 2; porque eu era o complemento. Mas é ingrato. Acho que é ingrato e acho que é um erro. Erro do ministério, mesmo aí. E então isso dificulta o trabalho depois para quem está a tentar dar voz a todos. Eu não conseguia dar uma aula de 45 minutos. Eu não conseguia sair de uma aula sem que todos pudessem falar e ter a sua voz, não conseguia. E às vezes a minha aula ia para 2 horas, não me interessa. Mas eu não conseguia sair dali por, por valor pessoal, de sair dali sem que todos tivessem o seu momento. E então este obstáculo de tempo versus quantidade é o grande obstáculo.

L: E maior, portanto, na escola pública. Pelas condições

R: Pelas amostras que eu tive este ano, sem dúvida.

L: Sim. E apoios por parte das escolas, houve algum apoio específico para tornar viável o projeto? Desde instalações, materiais..

R: Sim.. houve alguma dificuldade no Convento de Santa Clara devido aos espaços comuns. Eles têm um espaço de auditório mas nem sempre estava disponível. Às vezes era na sala de aula. Portanto não, havia uma instabilidade, ok.. estão os dois ocupados e eu preciso de espaço para eles se libertarem, para eles criarem, para eles se sentirem livres dentro desta disciplina e também conquistar a confiança de cada um, porque isso é tão importante; e a confiança deles próprios. Então íamos para o ginásio. Às vezes o ginásio não estava, então a sala de expressão dramática que eles têm é mínima. Como é que foi concebido uma sala de expressão dramática mínima que não cabem lá as 30 pessoas. E eu penso.. há aqui questões mas hm.. e na Voz, a Voz do Operário apesar de ter excelentes instalações eles iam ao teatro da Voz. Portanto.. aí está resolvido. Mas na escola pública eu continuo a sentir dificuldades. Mas isto, lá está, por esta amostra que eu tive este ano, não mais.

L: É dessas turmas que estamos a falar, mais nada.

R: Exatamente.

L: E portanto trabalhava tanto numa situação como noutra em parceria com um outro profissional

R: Professor

L: Professor titular da turma, portanto com formação em 1º ciclo. Como é que pode apresentar a partilha dos papéis? Portanto qual é a responsabilidade de cada um, a sua como professor de teatro e do professor titular da turma? Se achar que foi diferente nas duas escolas

R: Foi.

L: primeiro uma depois a outra.

R: Vamos à Voz.

L: Tá bem.

R: Na Voz há muitos temas que nós trabalhamos na, no, na parte.. eu dou sempre uma formação, uma formação de ator para crianças, claro sem as exigências transcendentes; mas é uma pequena formação de atores. A liberdade, a construção de personagem, a concentração, a confiança; que é muito importante para eles desenvolverem e conforme eles vão crescendo vão tendo graus de exigência diferentes. E muitos dos temas que nós trabalhávamos até na nossa aula de expressão dramática eram levados para a aula e eram trabalhados no final.. quando nós tínhamos um texto que eles tinham de dizer ou porquê, o quê que é o respeito, porquê que se deve ter respeito.. foi trabalhado em escrita criativa dentro da aula.. então a parceria era muito grande e era mesmo um esforço de equipa, para que funcionasse. E eles próprios levavam coisas para a aula para poder discutir e traziam-me ideias e hipóteses para fazermos na aula. E era muito interessante. E foi muito interessante e eu gosto disso. Na parte do Convento de Santa

Clara, ensino público, escola pública, um professor, 30 alunos, alunos com facilidades diferentes.. o professor não tem tempo durante o seu dia com as atividades que lhe são impostas por parte da escola pública de trabalhar ainda mais a parte que nós pedíamos. Era feito como trabalho de casa. Trabalho de casa, não sou muito a favor de trabalhos de casa mas era a única maneira que eu tinha que receber os trabalhos ou opiniões deles, que não tinham mais tempo nas aulas. Se eu já transcendia o horário, estar ainda a fazer isso na aula.. há ritmos diferentes dentro daquela turma mas isso é muito, muito heterogéneo. E senti que não havia tanto esse acompanhamento da, da aula por questões técnicas e por questões óbvias que é do tempo e disparidade do, de graus de evolução, não é, e cognitivos até, alguns. Portanto acho que era mais por aí.

L: E então qual é a diferença entre o papel do professor de teatro e o professor de 1º ciclo durante as sessões? O quê que cada um deve fazer durante as sessões. Já falou do que o professor de 1º ciclo pode fazer fora das sessões, mas dentro das sessões o que estava à espera que o professor de 1º ciclo fizesse?

R: Eu acho que é muito interessante numa fase inicial das aulas que é.. o professor, o professor titular conhecer de maneira diferente o aluno que tem à frente. Conhecê-lo com uma liberdade que não há, não há na sala de aula. E é muito incrível ver surpresas, o professor a ser surpreendido por. Claro que também mantém o respeito e se calhar sabe como é que deve contornar algumas situações porque deve, conhece às vezes os alunos dentro de diversas situações, mas noutro universo não conhece. E é muito giro este confronto. Normalmente o professor participa na aula e faz a aula com os alunos.. E há uma cumplicidade que se cria durante as aulas que é muito interessante. Aconteceu mais na, na escola da Voz do que na escola de Santa Clara. O professor muito atento ao que.. como os alunos se expressavam e sempre pronto a corrigir. Portanto eles estavam um.. O professor de Santa Clara estava sempre muito atento à maneira como eles se exprimiam e como é que eles podiam corrigir isto, estava sempre a corrigir. A corrigir para que eles não caíssem num erro. E às vezes o tempo não chegava para tanta coisa. Às vezes até o, o atrapalhar, do falar pode ser engraçado e podemos brincar e ir descobrindo qual é a verdade. E então achei que não funciona tão bem mas acabou por ter algum resultado, isso de certeza absoluta. O professor também é muito mais cético em relação à arte, que a arte pode fazer mudar. E então isto é uma.. isto pode criar um certo handicape. Quando nós estamos a trabalhar pela arte e o professor acha que a arte não vai afetar nada, a educação da criança e o desenvolvimento da criança.. continuo a estar contra ele mas com ele.

L: E considera que as formações dos profissionais são diferentes, e no projeto são complementares ou não são, só, são diferentes? Porque tem uma formação artística, o professor tem uma formação de 1º ciclo, como é que as duas formações foram complementares para levar o grupo a alcançar os objetivos que estavam definidos?

R: O teatro fala de tudo. O teatro não fala só de palco, construir a história, a personagem. Fala de tudo. Nós de repente podemos estar a falar sobre geografia. Só porque o teatro se presta a isso.. e a geografia é importante, se calhar, àquele tema que estávamos a discutir.. E de repente o professor entra imediatamente com a sua sabedoria.. e então é tão multidisciplinar, a disciplina de expressão dramática que o professor entra imediatamente e é complementar. Porque se calhar não sei tudo. E não sei. E vou continuar a aprender e só quero é aprender e cada vez mais. E o professor pode estar lá e pode, sabendo o grau que eles estão em desenvolvimento, pode estar a ajudar imediatamente e pode participar, e colabora. E curiosidade de uma coisa e há uma conversa.. e a discussão é muito importante no teatro. A discussão não de estarmos a lutar, não é, mas a discussão é muito importante, nós falarmos uns com os outros e não haver uma barreira "tu és uma criança, eu sou um adulto, vamos conversar". E conversar desbloqueia tanta coisa.. Até às vezes coisas que nós nem imaginamos e é muito bonito ir ao de cima através da

discussão. E para essa discussão não interessa a formação, somos humanos. Então a discussão é de humanos, não é de formação. Claro que está dentro de uma disciplina mas é humana, uma discussão humana.

L: Portanto essa colaboração, no seu entender, foi rica. Permitiu, portanto, abordar certos assuntos e mais?

R: E, e, e.. certos assuntos, valores; que são muito importantes, descobertas, aprender enquanto.. aprenderem numa mera discussão. Aprender coisas novas. E então acho que é um bocadinho o regime The Green School, que através de uma atividade nós podemos aprender imensa coisa. Que eu tive o prazer de visitar a Green School e achei um método pedagógico incrível.. e o teatro às vezes presta-se a isso. Então de repente as crianças falavam de coisas que na aula se calhar não iam falar ou dentro daquela disciplina não iam falar. Porque são pequenas curiosidades que, que saltam. E ainda há muitos porquês e ainda há muito "o quê que se faz com". E o tema eles, por exemplo na Santa Clara, eles queriam falar sobre a guerra "guerra? Mas porquê a guerra?".. Portugal não está em guerra, "ah pois mas as pessoas morrem na guerra" "mas o quê que vocês sabem disso? Vocês não estão a viver isso. Mas podemos falar sobre guerra do dia-a-dia, guerra se calhar no vosso intervalo", porque há problemas de agressão naquela escola. E há problemas de agressão dentro daquela turma. E há problemas de alunos que não conseguem lidar com o verbal e que passam à agressão. Então se calhar a guerra que os assalta não é a morte, é o intervalo, é o não saber comunicar. E nós de repente íamos afunilando certos tipos de temas e que o professor também iria prestar, portanto, os valores.. há muitos valores que ficam aqui.

L: Agora, algumas palavras foram citadas, como educação. O que significa para si educar? Educação. Isto.. começámos com as perguntas difíceis.

R: Sim. Educação.. Eu acho que a educação é abrir horizontes, sem dúvida, só pode ser abrir horizontes. Abrir horizontes e conhecimento e experiência.

L: Portanto está definido o que é educação. Agora quem são os agentes educativos? Quem é que educa quem?

R: Ahh ok, isto é recíproco.

L: (riso) Não sei.

R: Por mim é, não é. Eu aprendo imensas coisas novas. Há uma geração mais nova que, eles falam coisas que eu não sei o que é que eles estão a falar. E então eu, imediatamente, quero saber. Portanto eu também quero aprender com eles, qual é a realidade deles neste momento. Eu nasci no século passado, eu quero saber o que é que se passa agora nesta infância. Então nós aprendemos nestas partes. Mas os agentes educativos somos todos. Desde o professor ao auxiliar, à pessoa que encontro na rua peço com licença para passar. E se eu não peço com licença a outra pessoa pode-me dizer com licença, então somos todos agentes educativos. Nós vivemos todos juntos, nós temos de ser todos educativos uns para os outros.

L: E então nesse meio global de educação..

R: Sem dúvida

L: .. qual é o papel específico da escola?

R: Ui.. eu vejo uma imagem muito (riso) muito cartoon, mas não, não é por aí que eu quero ir. (risos)

L: (risos) pode ir!

R: Não, não vou, não vou, não vou (rindo). Não vou porque eu sou muito drástico em imagens.. A imagem da escola tem que ser um sítio seguro, acima de tudo, um porto seguro.. e preparar, e preparar o futuro da, destes seres, destes seres, destas crianças, destes seres ainda em desenvolvimento. Acho que o papel da escola é mesmo preparar estes seres humanos para uma realidade cruel. Nós estamos, nós vivemos numa realidade cruel.. nós estamos muitas

vezes.. nem tudo é um mar de rosas. Portanto acho mesmo que o papel da escola é protegê-los mas mostrando o que é a realidade e educando e dar as ferramentas todas necessárias para viver na sua plenitude.

L: Outra palavra que voltou na nossa conversa é arte. Como é que se define a arte e a cultura? No seu entender, não há respostas certas ou erradas, portanto é

R: Acho que a arte, a arte em geral, não estamos a falar no teatro, é uma expressão do subconsciente e mexe muito com sentimentos. E às vezes as escolas não mexem com os sentimentos. Não mexe. Pode criar sentimentos em quem recebe as coisas mas não mexe com sentimentos. E acho que.. e isso nota-se muito numa sociedade que às vezes é muito insensível a certas coisas. Ainda no outro dia estava com uma senhora que não conseguia perceber poesia. Olhava para a poesia e só via palavras sem nexo e eu "ok". Portanto há pessoas muito quadradas e a arte torna as pessoas com sensibilidade, as pessoas.. não linhas retas, com harmonia, saber, o poder de encaixe, a arte dá muito o poder de encaixe. Então a arte é uma expressão, sem dúvida e faz sentir. Se não fizesse sentir já não é arte, é a minha definição da arte. Se não fizer sentir não faz arte, não é arte.

L: E a palavra cultura? O que é a cultura?

R: É uma mistura de tanta coisa.. é de educação, da arte, valores, história, história.. tanta história.

L: E é importante nas escolas ter projetos artísticos a serem desenvolvidos nas escolas?

R: É fundamental.

L: Fundamental? Porque?

R: Porque não queremos seres humanos quadrados, não queremos. E isto é objeto figurativo, não queremos, não queremos, a vida é muito triste sem arte. E nós precisamos de pessoas que saibam pelos menos apreciar. Que não tenham.. não têm que fazer arte mas que sejam sensibilizados a.. e estruturar também a parte, a parte sensitiva das crianças. As crianças na escola não trabalham muito a parte sensitiva, e se não for a arte a fazê-lo.. A arte, a dança, o teatro, até artes plásticas, mexer, texturas.. as crianças não vão desenvolver a sua sensibilidade. Depois há tantos problemas que podem advir daí.

L: Estava a dizer "nós não queremos pessoas em linhas retas" mas quem é o nós que não quer pessoas em linha retas, quando diz nós não queremos está.. quem é que está a falar?

R: Acho que estava a falar de uma sociedade e das pessoas que têm, que,, que têm uma abertura. Acho que, eu falo das linhas retas, isto tem mesmo a ver com aceitação do outro e nós temos muito.. e nós vemos histórias muito graves.. a aceitação do outro.. ai, vou voltar às guerras, mas não às guerras grandes, às pequenas guerras, às invejas, às.. ia agora meter uma coisa.. às invejas, às arrogâncias, às prepotências, as, os egoísmos.. hm.. o racismo.. e a arte, a arte a cultura, tudo, ajuda; ajuda a moldar as pessoas. Moldar ou moldarem-se consoante a situação onde estão. E o reto é ter, ser dogmático. A arte não tem que ser dogmática, pelo contrário, pode levantar questões, mas nunca há respostas exatas. E então vamos perguntar, vamos discutir, vamos falar, vamos comunicar. A arte comunica, não é, a arte se não comunicar, lá está, se não fizer sentir, portanto está tudo ligado

L: Portanto e com este projeto as crianças durante o ano letivo fizeram algumas aprendizagens?

R: Sem dúvida

L: quais? Pode ser diferente em função de uma escola ou de outra ou pode ser idêntica. Depois o Rúben é que saberá.

R: Sim, sim, sim. Quais.. eu falei da linguagem abstrata que é uma coisa que me, acho que em teatro faz sentido até.. porque há uma questão no teatro que é "o que vamos fazer com as mãos?", há sempre aquela questão. Pronto.. que acontece também com as crianças, não é, e os

adultos continuam com essa questão "o que é que eu vou fazer com as mãos?", "eu sei que estou aqui a mexer as mãos mas.. em cena. O que é que eu vou fazer com as mãos? Numa apresentação? Num trabalho?". Eu posso apresentar através, com os truques do teatro, a fazer uma apresentação de trabalho em aula. Então saber "como é que eu estou?" e eles sabem agora como é que eles devem estar, sabem o que são os gestos parasitas, poe exemplo. Sabem como é que hão de estar, se hão de estar direitos, se podem estar completamente descontraídos, não se calhar.. há uma certa formalidade e o brincar através dessa formalidade e levar à minha essência. Portanto eles já começam a ter estas noções de estar e de aceitar. Porque são valores básicos que têm de ser dados. Só temos um ano letivo, se só temos um ano letivo há bases que têm de ser dadas. O saber estar, a confiança, o confiar no outro, acreditar no outro com peso e medida, a concentração.. isto é tudo trabalhado em, na parte de teatro. Então a concentração também ajuda nas outras coisas.. Se eu estou numa sala de aula, concentrar é focar, "então onde é que eu tenho que me focar? Não é aqui, é ali. Então eu vou estar focado".. então isso também ajuda na parte do aprender nas aulas ditas normais. (tosse) Perdão. E.. acho que é isto, não é.

L: Portanto as aprendizagens foram idênticas nas duas escolas.

R: Sim, sim.

L: Nas duas turmas.

R: Sim, sim. Com tempos diferentes, não é, devido a imensos fatores, mas eu tento sempre passar o mesmo.. Mas depois depende, uns podem desenvolver mais e outros pelo menos ficam ali com uma base que pode ser desenvolvida. Mas já sabem do que é que estão a falar.

L: Portanto falámos dos ganhos, das aprendizagens realizadas pelos alunos, e será que houve perdas? Houve inconvenientes para os alunos a participar nesse projeto? Acha que para os alunos pode haver algum prejuízo na participação?

R: Hm.. prejuízo é só perder hábitos.. perder alguns hábitos não tão corretos. Esse pode ser o prejuízo mas acaba por ser um ganho, não é (riso)

L: (riso) Que tipo de hábitos?

R: Lá está, o hábito de saber estar

L: A-hã

R: De saber que "ok, estamos em cena, como é que é?" Muda tudo.. ou então "assim já estou direitinho" já.. perdem-se velhos hábitos. Portanto acho que o prejuízo é perder os velhos hábitos, mas é um prejuízo bom.

L: Portanto é um ganho.

R: É um ganho. Só para levar ao bom porto (riso). Não mas de prejuízos.. às vezes pode acontecer, através da exposição.. mas lá está, aí trabalha-se a confiança. E às vezes podem-se ganhar pequenos medos através da exposição. E isso é imediatamente conversado, é imediatamente desdramatizado para que não crie então o tal prejuízo. Portanto se há uma visibilidade de uma criança que tem algum prejuízo, que encontre algum prejuízo, digamos assim, ou fica prejudicada com algum exercício isso tem de ser imediatamente resolvido. Portanto não há efetivamente um prejuízo, pode acontecer momentaneamente mas não é lobado. Não é lobado a desenvolver-se, é completamente destruído naquele momento porque vamos conversar. Lá está, conversa, "vamos conversar, vamos descomplicar"..

L: Na sua perspetiva os alunos partilham dessa opinião? Portanto que foi tudo positivo? Acha que os alunos que teve iam para a sua aula com prazer, com gosto, não tinham outras vontades ou outras.. o que é que acha? Não sabe?

R: Sou capaz de imaginar.. Quando eu bato muito num exercício ou quando eu acho que aquele exercício é mesmo importante.. e sabemos que as crianças são ávidas de novidade, novidade, novidade, novidade, novidade.. e se eu fico mais que um certo tempo as crianças desligam e já não apetece. E então se houve algumas aulas em que eu perdi mais tempo ou

ganhei mais tempo porque sabia que os ia levar para outro lado, com este.. havia uma desmotivação, desmotivação. Portanto sem dúvida que isso acontece. Porque lá está, se não há novidade, "se calhar já não me apetece hoje". Portanto será um pouco por aí. Mas depois quando iam e eu mudava de exercício e apresentava novidade "ok vamos, coisas novas", então a mudança é assim..

L: E tanto uma turma como a outra considera que eram turmas adequadas para participar no projeto ou algumas não tinham pré-requisitos ou qualidades necessárias para ser envolvidas?

R: Aqui não há qualidade, aqui é.. aqui não é preciso ter pré-requisitos, basta existir. Já está, já tem os pré-requisitos, não é. Basta chegar ali e mesmo não identifica a priori há sempre alguma coisa que vai ficar com, há sempre alguma coisa que fica. Basta, nós sabemos, quando andámos na escola há coisas que ficaram mais que outras, não é. Portanto sabemos que ali aconteceu alguma coisa que pode não ter resultados imediatos, sem dúvida, mas mais tarde há. "há qualquer coisa que sei e não sei bem como é que sei, ah se calhar foi dali". Portanto não há pré-requisitos para a arte.

L: Não há pré-requisitos para a arte.

R: Não.. no caso de crianças não. Não, não, eles têm de ser expostos a tudo o que existe. Têm de ser expostos. Depois as decisões eles tomarão por si. Mas inicialmente, a formação, o crescimento, têm que ser expostos. Portanto não há pré-requisitos, para nada.

L: E para si também houve aprendizagens durante este, este ano da experiência nessas duas turmas?

R: Nas duas turmas, sim.

L: Sim?

R: Sem dúvida. Sem dúvida, foi um. Eu fascinava-me muito e questionava-me muito quando ia para a escola pública. Porque como eu não estou habituado e sou.. my fault.. não estou habituado, então estava sempre à procura de "como é que eu consigo dar a volta àqueles alunos?". E a uns eu conseguia, a outros não conseguia. Tanto que a nossa apresentação não correu assim tão bem na escola pública.. Eu sei que alguns levaram muito a sério e outros não quiseram saber. Então houve uma disparidade dentro então.. eu aprendi que, se calhar, uma apresentação não é um, uma amostra de um resultado que se fez ao longo do ano. Uma apresentação nunca é uma amostra do resultado. Não há uma mostra do resultado, porque isso só se vê mais tarde. Porque é tão mais importante.. é como quando se faz uma peça de teatro.. às vezes é tão mais importante o processo do que propriamente aquilo que se vê no final, do que se vê na caixa mágica. É tão mais rico o, esta linha do que começa até chegar ali do que na realidade o produto final. Então acho que isto acontece também muito na, nas aulas. É tão mais rico o processo, aquela pequena conquista, aquela pequena empatia, aquela cumplicidade que criámos entre uns e outros, aquilo que eu descobri do outro e aquilo que o outro descobriu de mim. Claro que eu também partilho coisas minhas, sabendo que, balizado, não é. Por experiência, para mostrar que.. então acho que eu aprendo sempre, aprendo sempre com imaginações incríveis. As crianças.. eu costumo dizer que as crianças são diamantes brutos que ainda não são lapidados, eles lapidar-se-ão, mas não são lapidados. E então toda a criatividade, toda a imaginação é bruta. E há imaginações incríveis. Há imaginações.. estou sempre a aprender com eles e é muito enriquecedor ser professor, neste caso.. eu nem chamo professor chamo-me.. eu partilho com eles aquelas aulas.

L: E o facto de ter trabalhado em parcerias com um professor de 1º ciclo também trouxe algumas aprendizagens? O facto de ser de.. porque falou das aprendizagens com as crianças mas com o seu colega, com outra formação, titular de turma..

R: Acho que é um trabalho muito difícil ser professor titular, acho mesmo, acho mesmo.. Porque eu estou habituado a ter horas com cada turma, estar um dia inteiro com uma turma, eu

acho que é um trabalho de herói. Um trabalho de herói, eu acho mesmo que.. é mesmo difícil. E com turmas grandes, eu acho.. acho que era mesmo preciso conseguir gerir esses tempos porque um professor sai completamente esgotado após um dia com 30 crianças à frente. Sai, só pode sair esgotado. E depois ainda tem toda a parte burocrática a seguir, pfff. Pronto ah.. se eu aprendi.. Aprendi a paciência, eles têm muita paciência. Aprendi o saber dosear, aprendi o saber dosear deles, da energia, se tentar.. saber os truques das crianças. Porque um professor titular que está com eles.. vou dizer, quase 24 horas, porque acaba e continua em casa qualquer coisa a funcionar na cabeça. É um conhecimento muito profundo de, daquelas crianças. Também há um laço muito grande que se cria. Um laço muito grande que também é difícil de destruir, portanto.. Fez-me pensar muito, portanto eu aprendi através da experiência que eles dão, não propriamente de conversa e de maneira.., de, aprendi muito a nível de reflexão. Sobre o que é este papel de ser professor titular de turma de manhã à noite.

L: Para si foi uma experiência positiva?

R: Foi positiva, sem dúvida, sem dúvida. Quero continuar porque acho que não, não dei tudo, quero dar mais.

L: O que é que lhe falta dar então?

R: Falta-me dar mais! Há tanta coisa para dar, há tanta coisa para dar. Uma pessoa não se conhece num ano letivo. E para o ano que eles vierem, se eles vierem a ser meus alunos outra vez, eles são diferentes. Eles crescem no Verão. Eles têm coisas novas para, para pensar, para descobrir, há dúvidas que assaltam novas, portanto, há sempre para partilhar, é.. até podíamos continuar até à velhice porque nós todos os dias aprendemos coisas novas, estamos sempre diferentes. Portanto há sempre coisas para trabalhar, há sempre coisas para discutir, há sempre formas de dar a volta com o teatro. O teatro é, também pode ser muito psicoterapêutico, quase, não é. Não entramos no psicodrama mas através de questões que surgem de maneiras de representar pode, pode ser regulador para as pessoas, certas, certas dúvidas e inseguranças, que.. certos, novos macaquinhos na cabeça como eu costumo dizer. Porque quando eu dou aulas a adolescentes há muitos macacos que se formam na adolescência. Portanto, há sempre macaquinhos que vão entrando e portanto há sempre coisas que podemos construir a partir daí e descomplicar, a partir daí.

L: Há mais alguma coisa que quer dizer sobre o projeto, sobre a experiência deste ano que não tenha perguntado?

R: Ui..

L: Muitas coisas?

R: Não, não, não. Agora tinha que pensar.. tinha que pensar aqui. Hm... deste projeto, eu acho que este projeto acho que foi uma ótima ideia da Sílvia, acho que só deve é continuar. E acho que pode ter mais ambivalências, de trocas de professores nas mesmas turmas, para eles terem mais experiências ao longo do ano letivo Ao longo do ano letivo terem experiências dos vários professores porque cada professor tem uma linguagem e têm escolas diferentes.

L: Portanto os professores de artes ter turmas diferentes, por exemplo, num período e mudar de turma, é isso?

R: Oh sim.. ou se calhar semestralmente que é para, para, para poder se calhar dividir o ano em fevereiro, com o carnaval, normalmente.. Como se faz nas universidades, não é? Eu acho que era muito importante isso para os alunos , para terem uma parte com um e terem uma nova leitura, terem uma nova visão sobre as coisas com outro. Acho que isso era bastante enriquecedor.

L: Outras alterações que poderia fazer no projeto? Para melhorar?

R: Mais uma coisa.. mas isso era se eu fosse o ministério da educação, era reduzir imediatamente o número de alunos para uma melhoria do, até da, da, até da, ai como é que se

chama, até da média de alunos, não é, de crescerem, de resultados escolares e pedagógicos. Acho que reduzindo o número de alunos.. e há tantos professores desempregados, portanto não faz sentido. Há tantas escolas vazias, não faz sentido. Portanto vamos reduzir o número de alunos para haver um melhor aproveitamento escolar e pedagógico. E eu acho que era isso. Mas isso não.. é .. não é de base, é do topo.

L: Do topo, sim. Não é decisão nossa, não.

R: Pois. Portanto era essa a minha grande mudança.. e continuo a bater-me com isso foi.. é uma estupidez estarem a tentar por as turmas cada vez maiores, mais tempo com os professores e tudo ah.. é um grande desgaste.

L: E por exemplo acha que devia-se fazer mais vezes as sessões? Ou mais longas as sessões? Falou que nunca conseguiu acabar em 45 minutos..

R: Não. Não acho que deveriam ser mais longas

L: Não?

R: Eu só não consegui acabar devido ao número de alunos.

L: hmhm

R: Porque o tempo de capacidade de concentração de uma criança é aquela meia hora. E os 15 minutos que estão, os 45 é o chegar é o sair, mas aquela meia hora é realmente produtiva. Se for mais há uma extensão, há um, há um desaproveitamento do trabalho. Agora se a turma for realmente mais reduzida vai ser perfeito. Eu acho que até aos 20, 20 e poucos, é perfeito. Trinta já não. Tudo o que passa dos 20 para um professor, para dar atenção realmente, efetivamente a cada aluno não é possível. Humanamente não é possível, numa hora ou 45 minutos não é possível, não é.

L: Mais alterações a propor para o projeto?

R: Para o projeto não, acho que para já, está. Ou se calhar parceria, juntar alunos com outros alunos e, e, e combinarem e fazerem uma apresentação coletiva ou trocar experiências, fazer quase uma oficina criativa e vai.. juntam-se duas turmas da Voz e de Santa Clara por exemplo. Agora daqui a dois meses junta-se a Voz e o Castelo, pois.. a Santa Clara com o Castelo. Então haver este intercâmbio para eles conhecerem, conhecerem novas pessoas, novos amigos, estimular a comunicação, "o que é que aprendeste? O que é que eu aprendi", poder direcionar isto, devia ser giro. Não sei, estou a pensar agora aqui, como está a perguntar eu estou só a mandar para o ar.

L: Sim sim, sim sim, agradeço.

R: Acho que era isto assim, acho que era capaz de ser bonito.

L: Portanto para o ano estará novamente disponível para continuar..

R: Eu estou disponível, não sei se me vão chamar, mas (risos) porque eu não sei, na realidade nunca sei. Mas acho que sim, que é para continuar.

L: Mas nunca sabe portanto.

R: Nunca sei. Enquanto fui contratado durante 10 anos então eu todos os verões nunca sabia o que é que ia acontecer para o ano, não é. Eu podia.. posso voltar para a minha.. eu continuo na minha situação de ator intermitente de, pessoa intermitente, um artista é sempre um intermitente, nunca sabe quando é que tem ou quando não tem, portanto eu iria voltar para a minha vida intermitente e.. os últimos 10 anos foram de intermitência. Entrei para o quadro, voilá. Mas continuo intermitente, na realidade. Porque a arte é intermitente.

L: Obrigada. Já está concluída a entrevista.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

**Entrevista M**

L : Portanto a primeira coisa que gostava de pedir é para se apresentar.

S: Então, Sílvia Real, sou coreógrafa, bailarina, diretora artística do grupo 23: Silêncio!, coordenadora (risos) isto é muita coisa, coordenadora ahhh sim, eu diria coordenadora artística, pedagógica do centro de formação artística em parceria com a EIRA, portanto é uma, é uma parceria, e com a escola a Voz do Operário. Ahhhh E dentro das produções RealPlágio somos dois artistas e eu sou uma das principais, portanto somos dois ahhh da nossa associação. Portanto somos os artistas principais é um bocado estúpido, somos dois artistas que começaram esta associação e portanto que vamos alargando os nossos contatos, os nossos projetos com outros artistas mas somos os artistas fundadores da associação.

L: Agora gostaria que falasse da formação e do percurso até, até chegar aqui hoje.

S: Ok, então, eu comecei aulas de dança clássica, ballet eu diria na escola, na escola básica, na escola primária, na altura, em Vila Franca de Xira na escola chamada O Castelo, e comecei as aulas de ballet com Águeda Sena; que é uma professora, pronto assim daquelas antigas (riso), ballet, que ia todas as semanas dar uma aula de ballet a Vila Franca de Xira, ela era de Lisboa, trabalhava em Lisboa. Portanto comecei em formato regular semanal, aulas com ela. Aliás não, não tinha dado um pormenor, não tinha idade para estar nas aulas dela mas a minha irmã andava nas aulas dela e eu fiz birras lá em casa (riso) que também queria andar no ballet e a diretora da escola lá cedeu, porque eu ainda não tinha a idade certa para entrar nas aulas. E ficava a chorar, a espreitar as aulas na porta (riso). Portanto tinha mesmo vontade de dançar. Depois desse percurso assim de escola primária, aos 13 anos quis mesmo, queria mesmo dançar mais, dançava em casa a toda a hora com o meu pai, com a minha irmã, fazíamos espetáculos e um dia uma tia minha disse-me "eu tenho que te levar a uma escola a sério em Lisboa". Portanto eu vivia em Alhandra e "vamos encontrar uma professora a sério para tu ires todas as semanas" e blá blá blá, pronto. Andámos em pesquisa em Lisboa e chegámos à escola, na altura no Clube da Estefânia, onde a Luna Andermatt dava aulas. Portanto na altura tinha grupos, não é, era uma escola, um espaço no fundo, onde ela dava aulas. Portanto dos 13 aos 15 eu tive aulas, mais uma vez regulares, de ballet clássico. Nessa altura a filha da Luna Andermatt, a Clara Andermatt, andava em Londres a estudar já numa escola, pronto na altura não existiam tantas escolas como agora para, enfim, estudarmos dança de uma forma mais profissional. E portanto começou a estimular, no fundo, incentivar os meus pais e, a perceber que eu também gostava, e incentivar para eu poder ir estudar lá para fora rapidamente porque era a altura certa; porque eu tinha 13 anos e podia ir aos 15 para lá, portanto começou a, enfim, a lançar essa ideia. E assim foi. Aos 15 anos, convenci os meus pais (riso), apesar de eu ser muito jovem ahhh e de ter apoio também deles primeiramente. Mas depois tive uma bolsa de secretaria do estado da cultura, na altura, e fui estudar para a escola onde estudava a Clara Andermatt em Londres. Portanto foi assim uma espécie, uma espécie de seguidora do percurso da Clara em termos de escola e de estudos. E portanto dos 15 aos 20/ 21 por aí, estudei em Londres em duas escolas. Porque a primeira escola que eu fui estudar era uma escola mais abrangente desde.. clássico sim muito forte, mas também tinha jazz, tinha sapateado, era uma escola mais vocacionada para um, uns musicais também; apesar de ter um clássico muito forte, atenção. Eu gostava da escola mas, a certa altura, percebi que aos poucos, no fundo, queria um, queria seguir mais uma linha contemporânea; comecei a perceber isso. E fui pesqui, e fui sabendo, em Londres, que existia outra escola ali ao lado, ao lado da Contemporary Dance School, que estava mais vocacionada para uma dança mais contemporânea, mais focada com técnicas como Cunningham, Graham, pronto outro tipo de técnicas e que eu me interessava mais. E portanto transitei já com uma bolsa de estudo aí porque a escola era muito cara; aliás ambas as escolas eram muito caras, mas

pronto.. esta segunda era especialmente cara e portanto acabei por ficar cinco anos, aproximadamente, dois numa escola e três na outra. Portanto, 20/ 21 regresso a Lisboa e não conhecia ninguém. Quer dizer, passei.. para aquela fase 15/ 20 tinha os meus amigos de infância mas não conhecia o meio da dança em Lisboa. Portanto, comecei assim do zero a ir conhecendo pessoas e na altura conhecia a Mónica Lapa, o Francisco Camacho, o João Fiadeiro, a Vera Mantero, comecei a conhecer o pequeno grupo de, de pessoas que estavam.. umas delas tinham saído das grandes companhias, Gulbenkian e por aí fora, outras sempre, tinham sido sempre freelancers. Mas havia uma comunidade pequena, muito unida. Começaram a fazer trabalhos mais alternativos, mas expressivos, pronto. E portanto eu fui-me juntando a essas pessoas e comecei a querer fazer os meus espetáculos, a querer entrar em companhias; não tinha sorte, comecei a fazer audições e correu tudo muito mal (riso); ainda fui a Paris fazer umas audições mas correu tudo muito mal, não consegui entrar em lado nenhum.. E depois em Portugal tive a sorte de fazer uma audição para o João Fiadeiro para um espetáculo, primeiro espetáculo foi nos anos 90 para a Book(?) em Coimbra, portanto para a Bienal da Universidade de Coimbra, portanto foi assim um evento importante para a dança em Portugal. E portanto foi aí que comecei a minha vida mais profissional; trabalhar com o João Fiadeiro num primeiro projeto, no espetáculo, no emprego, com cachet, aquelas coisas (riso) pronto. Depois daí acho que foi assim uma espécie de.. acabei de trabalhar com ele, conheci muito.. a Vera Mantero, gostei imenso do trabalho dela e eu, surgiu-me poder trabalhar com ela e por aí fora. E depois comecei o meu trabalho paralelamente sempre e indo trabalhando com os coreógrafos mas sempre a desenvolver um trabalho individual coreográfico que me interessava e portanto sempre assim.. às vezes intérprete, co-criadora, outras vezes espetáculos meus. Esquece, não esquecendo nada. (pensando) Portanto, claro que a Luna Andermatt foi muito importante, porque no fundo foi ela que me deu este empurrão e acreditou em mim pela primeira vez que eu, que tinha que continuar e que não podia ficar em Portugal e que tinha que ir lá para fora, pronto. Mas também houve uma diretora, dessa tal escola, a primeira escola que digo, a escola primária foi muito importante no percurso, porque foi uma pessoa que também ahhh abriu a imaginação de alguma forma e, sim, e também organizava espetáculos extraordinários no final do ano; e que também, também me deixou assim um cantinho, qualquer coisa muito importante para o meu percurso. Ahhhh depois as coisas foram umas para as outras, foram, eu fui continuando a trabalhar, também tive.. depois também fiz coisas paralelas mas acho que isso não é muito importante, desde trabalhar num ginásio, portanto eu estudei uma técnica que é de Pilates, não sei se já ouviu falar. Já ouviste falar? Pronto assim paralelas, vendi roupa, sei lá, tive profissões paralelas que, no fundo, foram importantes porque me, no fundo eram, era a minha manutenção, vamos lá, de sobrevivência, de querer ser independente e, de vez em quando, ganhando um cachet da minha profissão. Ainda não era assim, não foi assim uma coisa de repente, já está, foi assim intercalado. Pronto, vá, assim avançando um bocadinho, surge a vontade de ahhhh sim, depois de começar a fazer uns espetáculos mais meus e mais, com mais investimento e tantantan de formalizar uma associação; a associação RealPlágio com o músico Sérgio Plágio porque nós conhecemo-nos, na verdade, no, com o trabalho da Vera Mantero, porque ele era músico dos espetáculos da Vera e foi nas digressões que nos conhecemos; houve uma grande empatia artística e sentimos que era a altura certa. Também foi na altura em que o IPAI e o ministério da cultura abriu uns apoios, uns apoios para as estruturas mais, mais, sim mais freelancers, artistas mais freelancers que não queriam formar companhias e grandes companhias, queriam ter mais uma produtora que apoiasse nas produções dos seus espetáculos. E portanto eu fui assim um bocado nessa leva de há apoios, vamos construir uma associação para produzir e para nos ajudar na produção dos nossos espetáculos. Pronto e juntámos desde.. pronto isto foi em 1997, por aí, que criámos esta associação e desde aí a intenção era realmente apoiar a produção

dos nossos espetáculos, uns mais na área da música, outros mais na área da dança/ teatro, uns que fizemos em conjunto, muitos deles, portanto desde a Triologia, a Senhora Domicília, a outros espetáculos que foram, durante anos, o nosso, a nossa maneira de, sim, de sobrevivência, de subsistência porque era, era, vendíamos muitos espetáculos e circulávamos muito e portanto a associação servia também para isso; para promover e circular esses espetáculos. Sempre houve um grande esforço da nossa parte em nós não querermos colar, colar é muito feio esta palavra, não querermos depender só do ministério da cultura para, para o nosso trabalho sobreviver, e portanto sempre houve uma tentativa teimosa e persistente de irmos aos teatros, dar a cara, conhecer os programadores, mostrar o nosso trabalho e ahhh e de certa forma provar de alguma forma que nós conseguiríamos uma dança mais alternativa, mais conceptual, também ir a sítios, eventualmente, pouco comuns; a festivais, sei lá, de norte a sul, espaços que não conheciam propriamente o, de todo quem nós éramos e a dança em si, também era um.. Mas nós sempre persistimos nessa questão de circular, mostrar o trabalho a qualquer público, não termos só elites, públicos de elite, portanto tentámos por aí fora mostrar o trabalho a maior número de pessoas e pessoas diferentes, não só do meio artístico, por aí fora. Eu sou longa a falar, tens de me parar. Pronto, de qualquer maneira, só, eu acho que aqui é importante dizer que esse período teve altos e baixos, como todos, tivemos apoios e não tivemos, portanto chegar aqui a um ponto, no fundo há oito anos que surgiu este espaço e com ligação com as escolas e com os miúdos, mas que surge depois de termos quase 15 anos feito espetáculos para crianças e para adolescentes. Portanto o nosso trabalho com o grupo 23, quer dizer, o meu porque na verdade o Sérgio está fora deste projeto ahhhh surge de uma, uma, uma experiência com as crianças mas de palco, em que eu lido, pronto no fundo as oficinas, as conversas após os espetáculos mas nunca eles em palco. Portanto surge desta vontade, ok "já estive 15 anos a fazer espetáculos para eles, agora quero fazer com eles". E portanto acho que o grupo 23 surge aí.

L: Antes, posso interromper?

S: Podes

L: Qual é a razão de escolher um público infantil ou infantojuvenil, para os espetáculos?

S: Sim, não houve nenhuma vontade inicial nossa, houve sim a coincidência de uma programadora, a Madalena Vitorino, na altura programadora do CPA, se não estou em erro, Centro de Pedagogia e Animação no CCB; portanto isto há muitos anos, ter visto um dos nossos espetáculos, Casiotomi, ter dito "ai eu quero apresentar isto para crianças". E eu e o Sérgio dissemos, na altura não foi pensado, de todo, inclusive dissemos "olha Madalena, é um espetáculo que tem um tempo pouco comum, um tempo se calhar as crianças vão-se aborrecer, tem um humor um bocadinho ácido, não sei se vai resultar". Portanto nós questionámos isso e a Madalena Vitorino foi muito teimosa (riso), no bom sentido, disse "não, não, eu quero, eu acredito, vamos experimentar e vamos fazer 10 sessões, assim uma espécie de loucura, com não sei quantas oficinas durante não sei quantos, quantas semanas, porque eu acredito e acho que vai resultar". E foi assim a minha primeira experiência, portanto, com crianças, a fazer espetáculos para eles. Correu tão bem que, a seguir, eu percebi, eu e Sérgio, que realmente o nosso público poderia também ser este. E daí surge o 2º episódio, 3º episódio desta saga da Senhora Domicília, desta personagem, em que já a pensar que seria feito para crianças, tendo em conta que tinha resultado, mas sem alterar muito o nosso discurso artístico; portanto a pensar que fazemos o que queremos fazer e sabemos, as crianças também podem ver e ter outras leituras e, e retirar outros sentidos, e portanto foram 10 anos disto. (riso) A trabalhar na Senhora Domicília, a pensar que vamos ter este público e sem saber, e pronto, sem infantilizar, sem, que é uma coisa que eu acho terrível no espetáculos para crianças.. catalogam "espetáculo para crianças" e depois a nível de imaginação e artístico é reduzido para, parece que é mais reduzido

porque as criancinhas têm que perceber, pronto. Eu acho que é preciso ter cuidado nisso. Claro que, obviamente, adaptar-nos à, a eles, mas não simplificar porque eles não compreendem. Porque eles compreendem muitas coisas que nós não sabemos que compreendem. E essa surpresa, no fundo que nós tivemos durante 10 anos, de eles dizerem-nos coisas "ah mas eu percebi isto, eu percebi aquilo", às vezes muito diferentes das dos adultos e muito ricas e muitos importantes e muito pertinentes também nos fez não alterar essa, essa maneira de construção dos espetáculos, pronto. Ahhh Isto para chegar o quê, isto portanto foi um processo super rico até ao ponto em que cheguei ao ponto de "ok as crianças agora, eu quero estar ainda mais próximas delas, (riso) estarem comigo". Pronto, no primeiro espetáculo, E se tudo fosse amarelo, eu de fora e eles em palco; o segundo que foi do grupo mas não meu, o do Bruno Cochat, O Agora, que eu estive mais de fora, portanto também eram crianças só em palco, só houve uma intervenção do Bruno no final mas não se considera; a Laura quer sim, eu queria também estar em palco com eles e muito, portanto foi mesmo um desafio de como é que eu consigo estar com eles e, e, e, pronto, e aí ter necessidade de ter alguém de fora, convidar o Francisco Camacho mas, este desafio de eu estar mesmo no meio deles e construirmos em conjunto e em palco também estarmos juntos.

L: Mas portanto antes de chegar ao espetáculos a Laura Quer, temos de falar do CFA.

S: Exatamente.

L: Como é que..

S: Então, o CFA. Sim sim CFA também está bem, nós também dizemos CFeA, mas não é por aí. Então o CFA surge no, quando eu penso, e foi uma altura de grande crise pessoal, artística, de desalento, tinha acabado de dar aulas na Escola de Teatro e Cinema, tinha menos trabalho, comecei a dar muito mais aulas, portanto estava assim num questionamento pessoal. E pensei, vou propor à turma do meu filho, à professora do meu filho, fazer umas aulas individuais, espontâneas, sem grande.. voluntariado. Portanto, tive dois anos a trabalhar com a B em regime de voluntariado, com a B, que é a professora B do 1º ciclo, pronto. Ahhhh e no fundo também para perceber, no fundo, o que ia, foi mesmo experimental, não sabia o que ia ser, queria experimentar trabalhar com eles a nível, assim regularmente, uma vez por semana e sessões e adaptar aquilo, o meu discurso enquanto professora para adultos, desde a minha experiência de aulas por todo lado, em oficinas, workshops e os 3 anos que estive na Escola de Teatro e Cinema que me deram também uma confiança maior em relação a dar aulas e a ser professor e "o que é que eu posso ensinar?". Como é que eu podia adaptar essa experiência aos mais pequenos. E portanto, dois anos assim passaram, os pais a gostar e a direção da escola a gostar, quando acaba o 4º ano, quando foi, foi o 3º e 4º ano que eu estive com eles, surge a questão "então e agora?". O 4º ano vai-se desmembrar e como é que isto tem uma continuidade. Porque eu queria muito perceber.. está a gostar, talvez tenha de fazer um espetáculo com eles, era giro, iam continuar e tal. Surge este espaço abandonado, 15 anos abandonado, este Teatro da Graça, agora Tetro da Voz, que estava abandonado, sim abandonado completamente, pertencente à escola e, e, e então surge a ideia de propor à direção da escola nós ocuparmos este espaço. Limparmos, porque ele estava cheio de, de lixo inclusive, de, limparmos o espaço e virmos para aqui trabalhar e encontrarmos aqui uma parceria de troca sem envolver muitos, muito financiamento, porque eu na altura não tinha esse financiamento. Portanto surge a ideia de ir falar com o Francisco Camacho, tinha na altura um apoio, ainda tem, do ministério da Cultura regular e consistente para entrar neste projeto com o, com o financiamento, com a manutenção do espaço, no fundo. Eu poderia dar as tais aulas gratuitamente na escola, eu não sozinha já não conseguia portanto teria que arranjar professores e professoras da minha confiança que pudessem também acompanhar-me na escola a dar aulas de dança e de teatro ahhhh e podemos ensaiar e continuar o trabalho que eu, que eu não sabia bem o que ia ser mas

que queria continuar. Pronto, e assim surgiu. Mais dois anos, portanto isto estamos a falar de 2013, ahhhh quando nós chegámos aqui, exatamente, em 2011.. eu comecei a dar aulas ali, em 2013 arrancamos aqui no Teatro da Voz e em 2015.. pronto e começando nessa altura logo a pensar em, em ir ter com os nossos co- produtores antigos e propor mesmo um espetáculo com crianças, com alguma produção, profissionalizar um pouco mais o trabalho que estava a fazer, sendo que é um trabalho com crianças; portanto tem sempre os seus limites, porque elas não são profissionais, obviamente, nem pretendemos que o seja (riso), e estamos sempre a questionar isso. Até que ponto nós estamos a exigir de mais ou de menos, pronto, isso é uma questão que nós colocamos muito na mesa. O que é certo é que convencemos a Culturgest a produzir esse espetáculo em 2015, o E se tudo fosse amarelo. Entretanto, portanto como o meu grupo se desmembra há outros miúdos que nós vamos conhecendo, com o Conservatório de Música, por exemplo, que entretanto os meus filhos também andavam lá e portanto vão conhecendo outros miúdos; o Bruno Cochat que dava lá aulas e que era meu parceiro, na altura, aqui no projeto, também conhecia imensos miúdos e portanto "ah mas há aqueles miúdos". Sem nunca haver audições, de repente, o grupo foi crescendo por boca, espontaneamente, sem audições. Mas um falava ali, outro falava acolá, portanto o grupo foi crescendo. Ahhh E portanto o E se tudo fosse amarelo foi o primeiro espetáculo. Depois o grupo não quer continuar, alguns deles já cresceram e foram à sua vida, surge um novo grupo; que entretanto as aulas começam a acontecer aqui regularmente.. Para além das aulas de parceria com a escola, os miúdos vêm aqui e têm as aulas com esses professores que eu, que eu escolhi, há também um trabalho paralelo que também é uma contrapartida para estes professores que é aulas regulares para a comunidade, de dança e teatro, que acontecem ainda agora e portanto, dentro do CFA e que qualquer miúdo, de qualquer parte de Lisboa pode vir. Já não são as aulas das turmas da escola. Portanto isso continua, isto vai crescendo e, e, e a razão deste crescimento deve-se em, no meu entender, não só à digressão que o espetáculo em si E se tudo fosse Amarelo teve, teve o apoio na altura da DGartes e que foi ao Serralves em Festa, ao Teatro Virgínea, foi a Castelo.. foi ao Teatro da Virgínea, foi a Loulé, ao Verão Azul, foi ao Festival Músicas do Mundo, portanto de repente há uma digressão pelo país com o primeiro espetáculo. Começa-se a falar,a conhecer, como há crianças da escola, a escola no fundo tem um papel muito importante porque as crianças vão falando, vão falando aos pais.. Ahhh e surge entretanto. Sim, diz, estou em entrevista. Não sei, não sei. Estou em entrevista, resolve tu, está bem (falar para alguém). Portanto

L: O grupo vai crescendo..

S: O grupo vai crescendo e surge aqui a minha vontade também de não ficar, de não ficarmos aqui também colados só à escola Voz do Operário. Porque apesar de ser uma escola, uma escola pronto, não é pública, uma s e

L: IPSS

S: IPSP! Ai IPSS, exato, IPSS. A verdade é que há vontade também por conhecer outros professores aqui das, das, da freguesia e da zona, a conhecerem o projeto, a quererem muito que nós também vamos às escolas, nomeadamente a do Castelo e a de Santa Clara, professores que entretanto vêm aqui ao teatro e começam a conhecer. Portanto há vontade de alargar um pouco isso e surge o apoio municipal de Lisboa a dar-nos essa visibilidade, sim visibilidade financeira no fundo, e a nos dar financiamento para conseguirmos levar este trabalho a essas duas escolas públicas. Portanto, neste momento, há a Voz do Operário, há a escola do Castelo, há a escola de Santa Clara, a terem aulas regulares nas suas turmas, nas escolas com os professores do CFA.

L: Portanto para isto acontecer houve portanto candidatura a um projeto, elaborado para congregar as escolas públicas

S: Sim, sim

L: aqui ao projeto. Como é que foi elaborado o projeto, quem participou?

S: Ora bem, o projeto é assim, tanto o primeiro, porque houve algum.. alguns anos nós não tivemos apoio da DGartes. Umas vezes por opção, outras vezes porque não tivemos apoio. Nós somos… como é que eu hei de dizer, às vezes tento, outras vezes não tento, às vezes temos alternativa, outras não, temos altos e baixos. E ahhh quando este grupo de 2015, eu começo a perceber que preciso de apoio porque isto não dá, isto é muito complicado organizar isto tudo com miúdos, com os pais, é altamente complexo, e percebo ou eu tenho uma produtora ou isto não vai continuar; não faço a produção, sou artista, não funciona. Ahhhh Aparece, andava à procura de alguém e aparece-me, surge uma pessoa muito importante no projeto que foi a C , que é uma pessoa ligada à programação, à curadoria, ao pensamento também, que trabalhou muitos anos no Brasil, pronto. Regressou, esteve no festival Alkantara e que olhou para o projeto de fora, foi ver o ensaio e disse "isto tem de ter um apoio", na altura não tínhamos o apoio da DGartes, isto tem de ter um apoio; claramente do Ministério da cultura porque só assim é que isto pode realmente crescer e implementar-se e tal tal. E portanto o nosso primeiro apoio para o grupo foi da DGartes para o E se tudo fosse amarelo, onde tivemos, durante um ano, um apoio pontual para um projeto específico; que era um espetáculo, não era mais nada para além disso. Era um espetáculo com este intercâmbio, EIRA, Voz. Portanto era um, um, um projeto específico, um espetáculo. Quem é que fez essa candidatura? Obviamente foi a C comigo, na altura, porque na altura não tínhamos financiamento para outra.. que decidimos, vamos investir no nosso, porque eu sempre fui produtora, eu era produtora e não há outra hipótese. Acho que os artistas de vez em quando têm que ser produtores. Ahhhh e portanto fizemos esse apoio, essa candidatura para a DGartes e ganhámos as duas. Portanto, temos esse apoio durante um ano, começa a crescer um pouco. Depois no ano a seguir pedimos novo apoio. Já pensar "ok agora vamos ter um apoio mais sustentado, dois anos..", mas perdemos (riso). Pronto, não conseguimos ganhar mas entretanto, felizmente, na altura a C foi teimosa e ainda bem, pediu simultaneamente à Câmara Municipal de Lisboa. Portanto nós não temos tido o apoio do ministério da cultura mas com a Câmara Municipal e com uma série de co- produtores que decidiram, depois dessa digressão, investir novamente no nosso projeto.. e não era só do grupo, era também do projeto do Sérgio, da associação, que tem um projeto paralelo também para crianças, das Histórias Magnéticas, não sei se.. se estás a par disso. Pronto, esse projeto, portanto havia, existia dois projetos paralelos e a Câmara, conseguimos nesse ano sobreviver, de alguma forma, só com o apoio da Câmara, com menos, enfim, com menos ahhh entusiasmo e com muitas dificuldades, que uma pessoa a part- time, etc.. mas conseguimos sobreviver durante esse período. Ahhhh depois surge, ahh portanto a Câmara.. continua-nos a apoiar, este ano é o terceiro ano consecutivo que a Câmara nos apoia. Todos os anos há um apoio anual que solicitamos todos os anos, é, é, é.. portanto a C já não trabalha connosco, temos uma produtora que seguiu o caminho dela; tivemos várias, agora temos uma, uma aliás duas pessoas a fazer a produção, uma a parte time outra a full time. Ahhh Uma em precariedade outra em não precariedade, é bom dizer; que uma tem contrato, a outra é um part time a recibos verdes, péssimo, pronto; a pessoa está na comunicação. Ahh Mas conseguimos ter um novo apoio, de repente, de dois anos, que termina agora em Dezembro, com a DGartes. Portanto, durante estes dois anos o projeto continua a crescer e pronto temos mais co- produtores.. Porque isto depois é um elo, é assim, temos mais apoio da DGartes, há mais co- produtores cá fora, temos mais pessoas a fazer produção portanto conseguimos vender mais espetáculos. Quer dizer, para o ano, nos próximos dois anos nós temos cerca de 50 a 60 espetáculos agendados das Histórias Magnéticas, não do grupo mas das Histórias Magnéticas, graças a uma produção que foi feita e do grupo também.. não temos os espetáculos mas temos um seminário programado, um cd com

os miúdos, portanto temos uma serie de projetos, temos duas performances agendadas que se iniciaram com o festival Política em Lisboa, que vai ser, se tivermos apoio, a Évora e que começou aliás em Braga. O primeiro foi em Braga num projeto em Braga.. Portanto as coisas vão crescendo naturalmente porque há apoio. E é um apoio para uma equipa trabalhar.

L: E os projetos.. o projeto, portanto, aqui desenvolvido em parceria com as escolas tem uns objetivos, e que foram definidos?

S: Sim, sim.

L: Quais são os objetivos deste projeto?

S: Então os objetivos do projeto com as escolas é dar, no fundo, ahhhh Em primeiro lugar é seleção feita dos professores que trabalham comigo, são pessoas que eu confio, à partida não é, são pessoas que eu admiro o trabalho delas e deles e que têm uma linha em relação à dança nas escolas diferente e especifica; que eu acho conveniente mas que eu dou muita liberdade. Ou seja há princípios que eu lhes lanço, que são princípios.. por exemplo a co- criação, portanto não vimos com padrões de técnicas e de ensinar dança clássica ou dança moderna, não é o propósito destas aulas. O propósito destas aulas é realmente as crianças tenham uma experiência com artistas e com a sua experiência enquanto artistas e que, obviamente, desenvolvam uma série de capacidades, desde serem mais confiantes, de concentração, todos.. esses itens são explorados nas aulas mas sempre com um elo em comum que é ahhhh é no fundo alimentar a imaginação; eu gosto de dizer isto, é um bocado estúpido, mas pronto. É a imaginação, é a liberdade em relação a ter.. quando se tem uma ideia poder transformá-la em dança, em texto, e ver essa liberdade geral, pronto é a dança/ teatro, por isso é que eu gosto de chamar dança/ teatro e não expressão dramática ou só dança ou só teatro. Porque na verdade é a minha.. o meu legado, quer dizer, eu venho, a dança/ teatro foi muito importante para mim enquanto artista. E estas pessoas que eu escolho, que vão dar aulas nas escolas, gostam que tenham essa, essa formação de não quererem se especificar numa técnica de dança ou teatro, não é essa a ideia. Portanto, o que eles passam aos miúdos

L: Como é que escolhem as pessoas?

S: Vou ver as aulas, oiço falar, primeiro, "olha aquela pessoa está a falar" ou já as conheço, no caso do M, já o conhecia de longa data, pronto. O Bruno Cochat, quando comecei a trabalhar com ele, eu não conhecia nada do trabalho com crianças, fui ver espetáculos dele que foram feitos, que eram feitos no conservatório, na escola de música, na escola de.. pronto tem aquele nome complexo, não é conservatório (riso), tem um nome agora que é E escola, EA, de música de conservatório nacional de Lisboa, pronto tem assim um nome ser complexo, pronto. Mas eu conheci, comecei a conhecer, na verdade, enquanto mãe que queria que os meus filhos fossem para a escola, fui vendo espetáculos, fui percebendo a linguagem deles, fui falando. Portanto vou sondando, vou ouvindo as aulas das pessoas, vou, por exemplo a R Roberto que trabalhou connosco no ano passado, que é extraordinário, tem um trabalho super pertinente com os miúdos, fui ver umas aulas dela. E perceber, fui ver, falar com ela, conversar o quê que eu ando a fazer, convidá-los para os nossos espetáculos, irem ver os nossos ensaios e, não é, uma coisa assim espontânea e sem grandes.. e pronto, às vezes há uns que correm melhor, outros que correm pior, isso é normal. Mas há, há no fundo, o que está inerente a todos eles é que ahhhh não.. pronto, para já um grande respeito pelas crianças, isso é aquela coisa básica, não é. Se eu vejo alguém mais autoritário ou mais.. a querer querer profissionalizar crianças e não sei quê, não está no sítio certo, pronto, há sempre essa, esse grande respeito pelos miúdos. Depois há essa liberdade de não fazer, de não trabalhar um só técnica, pronto, uma não é, é mais uma dança criativa, se quisermos, é uma dança que engloba texto, pode englobar desenhos, artes plásticas, uma dança mais livre ahhhh e depois acho que, pronto essa liberdade está, está inerente. Depois há a questão dos direitos humanos que entraram no projeto com grande força,

porque isso.. foi primeiro a filoS2 com crianças e agora a filoS2 foi um bocadinho abandonada e passou ser ahhh ler o mundo através dos direitos humanos. É uma nova oficina, chamamos-lhe, é no fundo um nome que nós damos a, a algumas das aulas que nós damos nas escolas com a entrada da S , uma pessoa, pronto, está nos direitos humanos, e que vem aqui trazer um, um trabalho que ela também não fazia com crianças, fazia com adultos; passou também pelo mesmo processo que eu que é como é que eu adapto aquilo que eu faço com os adultos nas empresas, nas ONG, lá fora, é um trabalho muito fora, no estrangeiro, como é que eu trago isso para aqui ahhhh e que me dá um grande apoio porque, de repente, o projeto começou.. é obviamente artístico, eu digo sempre, é fundamentalmente um projeto artístico mas o lado político ahhhh eee e ligado àquilo que eu acho que temos que passar às crianças desde muito cedo. E não é só essa liberdade a nível artístico, é realmente pensar o mundo, olhar para o mundo, incluir esse pensamento na sua, nas suas, na sua arte, quer seja pintura, a dança ou música. Portanto como é que essa ligação é feita. De repente a S veio dar esse apoio, porque eu já fazia isso espontaneamente mas nunca tinha muito tempo porque o meu foco era, era e sempre foi e sempre será a dança e o teatro e o estar em palco e toda.. e a transformação do intérprete e portanto ela veio-me dar aqui este apoio com sessões muito específicas, um trabalho extraordinário, excelente mesmo e que prepara os miúdos de alguma forma, acompanha-os.. o seu dia- a- dia quando eles vêm para os ensaios, acompanha-os de alguma forma aquilo que eles vão vivendo, as inquietações, os medos que eles vão tendo e

L: Posso interromper novamente?

S: Podes, podes claro.

L: Essa preocupação, ou com a reflexão filosófica ou com o questionamento sobre os direitos humanos é importante para qualquer artista ou é importante quando se faz um trabalho artístico com crianças?

S: Eu acho que é inevitável hoje em dia, com aquilo que vivemos, como vivemos, acho que qualquer artista tem que ter essa, essa preocupação, se quisermos. Agora, eu não sou nada, também do género.. cada trabalho não tem que.. ele é político em si, já, portanto não.. eu o facto de querer abordar um tema ou outro, ou da maneira como eu trabalho, não tem que estar o tema tão explícito. O que eu quer dizer é, na hierarquia em que eu trabalho com os colaboradores há uma série de itens que já é político em si, pode ser mais ou menos mas já é. Portanto eu acho que enquanto artista hoje em dia, para mim, acho que é inevitável passarmos por isso. Agora, trabalhar com crianças e não ter esse lado é que eu não consigo.. porque eu acredito que, tal como uma criança, devia obrigatoriamente ter experiências, várias, ligadas às artes, desde muito pequeninas.. Acho que também deve e, infelizmente, nem todas as escolas têm esse tempo, têm disponibilidade, nem os professores conseguem; podem ser excelentes mas não conseguem porque o sistema é muito penoso (riso), pronto penoso entre aspas. É um sistema muito complexo e que tem que evoluir e que está a evoluir, mas que tem um caminho longo para fazer e portanto acho que muito professores acabam por não conseguir afirmar-se; não porque eles não são excelentes mas porque não conseguem. E portanto eu acho que os projetos artísticos com crianças devem obrigatoriamente também, segundo o meu ponto de vista, ter este lado social, de integração, de, de focar as discriminações várias que eles sentem ou não sentem, ou já observaram, de se falarem sobre temas complexos e tentar de alguma forma, entre nós adultos e crianças, desconstruir esses sistemas complexos e falar abertamente sobre as coisas. Não encontrar tabus. Ahhhh Portanto acho que esse trabalho todo muito político é, no meu ponto de vista e trabalhando agora há 8 anos com crianças, fundamental. É quase.. eu não consigo conceber, fazer o que quer que seja ahhhh em termos de espetáculo, sem este termo político, porque eles precisam disso, eles pedem isso. E não sou eu a chegar lá e "agora sou eu, vamos falar sobre o clima", não. Por exemplo, o ambiente, seja um tema muito, muito.. deles. Eles

querem falar sobre isso, eles querem saber a minha opinião, sobre o quê que eu acho, eles querem que a S explique que no Brasil há uns meninos que estão na lixeira. Não sei, várias coisas que ela apresentou que eles, eles ficam, eles querem saber isso. E portanto é fundamental este trabalho existir porque as escolas, infelizmente, são exceções as que conseguem, ter esse trabalho profundo. Portanto é sempre uma coisa muito superficial e já está falado e é a reciclagenzinha "ah já tá". Não é isso que estamos a falar.. é, são hábitos que temos que passar as miúdos, às crianças e aos jovens; hábitos, questionamento ahhhh Acho que estamos num ponto na história, no fundo, não digo trágico (riso) porque é muito forte.. mas muito específico e que eles precisam de muito acompanhamento de várias fontes, dos pais, dos professores e de projetos artísticos como este; que deveriam, acho eu, existir mais porque acho que pronto nós conseguimos sempre.. temos 350 miúdos nas escolas, temos aqui se calhar 30 miúdos regularmente no CFA.. somos poucos, quer dizer..

L: Já que falamos das crianças nas escolas

S: Sim.

L: Como é que foi divulgado o projeto junto dos professores, aqui na Voz de uma forma e nas escolas públicas e como é que os professores se candidataram para participar com as suas turmas?

S: Pronto. Isso também é uma maneira muito ahhhh é organizar.. ou seja, nós temos duas professoras pilar, duas pessoas que são coordenadoras dos projetos nas escolas. Temos a A que é a coordenadora do Castelo e de Santa Clara e temos a B que é coordenadora aqui da Voz. E é com elas, que são nossas parceiras, que decidimos cada início do ano com quem.. como é que vamos trabalhar, com quem, com que turmas, o quê que faz sentido, tendo em conta sempre a circulação para não criar ahhh pronto injustiças, vamos lá, pronto em termo das turmas elas passarem por vários processos desde a música, à dança, ao teatro, aos direitos humanos, portanto tentar circular. Portanto não é uma espécie.. não há candidatos. É, as professoras tentam ser justas e elas é que decidem e nós aceitamos, não interferimos muito nisso. Porque elas é que conhecem as escolas, elas é que têm a capacidade. Se há qualquer coisa estranha claro que dizemos mas, no fundo, elas é que decidem com quem é que trabalhamos e com que horários. Depois depende também dos horários dos professores, pronto, dessa disponibilidade mas é muito a partir daquilo que elas conhecem das escolas. Pronto, portanto é, é isso.

L: Portanto trabalha com professores ou.. temos que parar?

S: Não, não, estava a ver as horas, são 18:02 estamos bem, não, temos mais 15 minutos pode ser? Que eu depois poder

L: Sim, acho que não acabamos hoje

S: Ahhh (riso) não acabamos hoje. Não, tenho só que comer qualquer coisa vá. Mas vamos, vamos avançando.

L: Vamos avançando?

S: É. Ver até onde é que vai, sim.

L: Portanto no projeto há profissionais com percurso e com formações completamente diferentes

S: Sim.

L: E com o mesmo grupo de crianças temos uma pessoa que é professora de 1º ciclo e uma pessoa que tem uma formação artística ou dos direitos humanos, no caso da S.

S: Sim. Duplas, chamemos assim.

L: Pronto exatamente. E então quais são as funções atribuídas a cada uma dessas categorias de profissionais e de que forma a formação de cada uma permite uma complementaridade para o acompanhamento do grupo?

USC DE COMPOSTELA

S: Então isto é ahhhh nós ainda somos jovens nisto, estamos a aprender, cada ano vemos como podemos funcionar melhor, não temos grandes receitas e grandes respostas. E às vezes corre melhor e outras corre pior, pronto, não vale a pena estarmos aqui a fazer.. O que eu.. quando iniciámos este projeto para outros professores eu parti sempre com do meu exemplo com a B. Porque eu estive aqueles dois anos enquanto artista e ligação com uma professora e durante dois anos nós criámos um, um, o nosso modelo; que não tem que ser igual ao outro mas que criámos uma dinâmica em que eu levava coisas para a sala de aula e a professora aproveitava aquilo que eu levava e desenvolvia às vezes textos, às vezes ahhhh um discurso mais de expressão, mais física. Portanto havia uma parceria muito espontânea de "olha eu trago isto. Hoje vamos ver o,o.." sei lá "o Fredastair, vamos ver este vídeo" e "vamos trabalhar sobre este bailarino", "Hoje vamos ver o John Cage", portanto eu ia, disparava para coisas, "e vamos falar sobre este senhor que faz esta música, que não se chama música, que é som, o que é, o que isto não é", pronto, eu no fundo lançava ideias e a professora, no caso da B, ou ia, ou mostrava inclusive vídeos meus, dos nossos espetáculos e, e íamos trabalhando espontaneamente sobre aquilo que eles iam vendo. A certa altura quisemos mesmo fazer não uma apresentação, não um espetáculo, mas uma apresentação final e baseámo-nos num livro. Portanto o nosso formato foi: pegámos num combridge, numa pequena história do mundo, pegámos num capítulo que lemos aos miúdos e trabalhámos, através desse livro e desses capítulos, trabalhámos ahhhhh uma apresentação informal aos pais e.. fizemos uma apresentação informal, pronto. Quando eu convido estes artistas o que eu lhes digo é "há uma professora que, espero, que aproveite, ou um professor, aquilo que vocês fazem na sala de aula e que explore e que trabalhe convosco em sintonia e não tipo olha já fez a aulazinha, eu até descansei aqui um bocadinho, podes ir, boa, não", não é essa a ideia, é aproveitar, literalmente, essas ideias que são exploradas naquela hora uma vez por semana. Que a B fez comigo extraordinariamente bem, portanto eu tenho um exemplo que funcionou. Portanto o que eu lhes digo é assim olha não é por nós.. é possível, por isso tento passar essa experiência da melhor forma, encontrarem um tema.. portanto o que eu lanço tem que ter um tema, que decidem com os miúdos, que querem trabalhar sobre; e pode ser um tema, pode ser uma coisa mais abstrata ou menos abstrata, pode ser uma história, um livro, pode ser uma música, pode ser um espetáculo, não sabemos. É.. eles decidam em conjunto e em conjunto durante um ano explorem esse tema. Por exemplo no ano passado nós tivemos uma dupla que trabalhou sobre o respeito, portanto foi o Rúben mais a professora Cláudia, se não estou em erro, que durante um ano trabalharam sobre a ideia de respeito; o que é ter respeito? E portanto fizeram jogos, exercícios, textos, convidaram os pais para falar sobre isso, fizeram uma série de ferramentas para depois apresentarem qualquer coisa no final. O M fez outra coisa completamente diferente, começou por uma coisa, pelos pássaros, que era uma coisa que eles estavam a desenvolver em sala de aula que trouxeram. Depois dos pássaros, aquilo não estava a muito a ir para lado nenhum, depois acabou por ser um, uma apresentação sobre o quotidiano deles; portanto era uma brincadeira à volta do o que é o quotidiano deles desde o acordar de manhã até à noite. Fez uma brincadeira à volta disso e terem consciência dos, dos passos, portanto foi um trabalho completamente mais conceptual, se quisermos, e que não partiu de uma.. sim, o respeito também é conceptual.. mas, pelo menos o resultado teve um formato mais, mais ahhhh sim, mais conceptual eu diria. Portanto cada professor e cada dupla tenta lançar um tema, ver o que, qual é a resposta dos miúdos, sempre em total co- criação e desenvolver durante o ano e não fazer só aulas de concentração, confiança, pronto, acho que tem que haver um tem mais artístico. E por isso é que eu acho importante os professores serem artistas, exceto a S, não é, que está a entrar de outra forma mas todos os professores aqui, de alguma forma.. e houve uma professora no ano passado que não era tão, já não estava tão ativa, estava mais.. só no ato pedagógico, mas.. todos eles, exceto realmente uma, pensando bem uma

pessoa, são aristas ainda na prática, são.. fazem espetáculos, dão aulas mas fazem espetáculos. Estão no, estão em palco ou, ou fotografam, ou apresentam coisas, portanto esse lado interessa muito porque essa experiência passa para os miúdos, totalmente. E portanto essas duplas vão-se construindo e pronto. Depois há aqueles casos em que funciona melhor, e depende dos grupos, depende não sei.. Mas a ideia é não.. é fomentar uma ideia artística no meio, pronto. Faz sentido o que eu estou a dizer?

L: Hmhm. E qual é a importância então de ter o professor a participar nas aulas com?

S: Ahhhh a importância é total.

L: Total.

S: Porque o professor estar na aula, lá está, vai conhecendo e pegando em coisas como eu sei que é como a B fez, era "ah esse zibrish" aquela maneira de falar qua não se percebia nada "ah vou usar isso em tal.." não sei quê, ela "vou usar isto para criar personagens em português e vou aproveitar isso..". Portanto eu acho que o professor estando na sala de aula, a ver o que é que o outro professor mais, o artista está a fazer pode inovar, pegar "olha que boa esta ideia para eu fazer qualquer coisa com matemática, ou com português", essa é a ideia, essa interação que aconteça espontaneamente mas que aconteça; e que eles levem essa, essa, porque os professores precisam dessa também, têm uma carga muito, enfim, burocracia, têm muito peso, o sistema é muito pesado e acho, da ideia que daqui retirem.. qualquer coisa para os aliviar naquele processo rotineiro de dar aulas de, de educar os miúdos, de passar valores, de, de criar boas relações, etc. Portanto isso é, mas como lhe digo isto é, isto ainda é pioneiro, todos os anos estou a pensar "olha se calhar isto não funciona tão bem, temos que mudar aqui, mudar acolá". Quer dizer, em geral eu acho que está a funcionar bem, as pessoas estão contentes e quando.. as escolas querem imenso continuar, nota-se.. a escola não diz "ai isto não funciona", querem, estão ansiosos de estamos a por para o ano (riso), portanto há uma vontade de continuar. Ahhhh E portanto acho que há alguma orientação da minha parte que tem que ainda ser mais profunda, que eu estou sempre a tentar encontrar a melhor forma para, sei lá, ir ver as aulas e dizer "Olha isto e isto", questionar, portanto acho que dá minha parte tenho que ainda, continuar fazer isso, mas às vezes tenho uns períodos que não consigo e estamos.. insistir nessa orientação também depende dessa experiência, desse confronto, porque às vezes posso dizer uma coisa que não tem nada a ver, não faz sentido, mas também em aprendo com o que eles fazem, com o que eles dizem. Também foi, a certa altura, no ano passado foi engraçado porque eu fui ver as aulas e saía de lá super inspirada. Dizia "epá que bom ter estas aulas", porque eu também estou a ter formação, porque também já estou com o meu próprio processo, com o meu formato, porque naturalmente nós criamos os nossos próprios formatos por mais que queiramos não ter regras e estar sempre ali, temos que, é normal, estruturamos um certo, uma metodologia natural.. e de repente estar, estar a ver e a, outras pessoas trabalharem com miúdos, para mim foi super inspirador, fiquei super contente "olha que estúpido", nunca tinha pensado nesta troca também, que podia acontecer mas que podia não acontecer tanto e aconteceu. Portanto acho que isso é um bom desafio também para as pessoas, para mim, pronto, neste caso.

L: E agora, portanto, foi explicado que forma os professores de 1º ciclo podiam aproveitar o que estavam a ver nas aulas com o artista mas e o artista o que é que ganha em ter o professor de 1º ciclo na aula com ele, com o grupo?

S: Portanto o artista eu acho que ganha, porque por exemplo, a relação com os miúdos com um professor que os conhece bem e que está todos os dias com eles e, de repente, um artista vem aqui uma vez por semana. Portanto há uma série de conflitos e não conflitos e relações dos miúdos que.. é muito difícil para um professor, às vezes, entender e compreender e, e para um professor artista, não é. Portanto estando um professor mais académico ali presente acho que avança-se muito mais rapidamente ou compreende-se uma série de coisa. Eu lembro-me que a

B, quando eu trabalhei com ela, me dizia “bem este exercício é fantástico fazeres com estes dois miúdos aquilo que fizeste com aqueles outros, porque eles precisam daquilo”, e eu jamais chegaria ali estando uma vez por semana com eles, portanto uma professora que está ali a ver e a perceber “olha aquilo foi mesmo bom para eles quebrarem qualquer coisa, ou gelo entre eles, quebrarem”, o quer que seja com eles, que tem a ver com eles, pânicos para eles, normais, de relacionamento. E portanto essa presença do professor ali é fantástico. Portanto o artista ter essa presença é maravilhoso porque vai ganhar com isso, não é, muito. Por outro lado, eu pessoalmente e espero que os outros professores.. falámos às vezes disso; e uns mais do que outros, eu aprendi imenso, por exemplo, em trabalhar com o MEME, que não conhecia. Trabalhar com o MEME no sentido de ver com o MEME, a hierarquia e a maneira da B trabalhar com os miúdos era aquilo que eu queria fazer com miúdos no lado artístico, ela estava a fazer no lado académico. Então isto é mesmo o meu.. sem saber. Portanto houve ali uma empatia. Claro que eu sei porque é que os meus filhos foram para a Voz do Operário, portanto eu sabia a noção na teoria, depois passei à prática. E depois há melhore e piores professores e há mais.. professores que entendem melhor e que se exploram melhor do que outros. E eu aprendi imenso com a B, essa questão, o que é que é o MEME e o que é essa, essa coope, essa, os conselhos de turma, todo esse trabalho, o projeto, tudo isso, todas essas ferramentas, esse itens que a escola moderna tem ahhh e fomenta e pronto, eu aprendi imenso. Portanto para a minha ligação com os miúdos também era nova, no fundo, assim desta maneira tão.. tão junta, tão, acho que foi isso. Respondi à pergunta certo?

L: Acho que sim.

S: (riso)

L: Acho que sim (riso).

S: O quê que era para o artista, o quê que era para o

L: Sim, sim.

S: Para o professor, pronto. Deixa-me só ver se a minha filha está-me a ligar porque ela vem para o ensaio e é capaz de estar em stress.. não é ela. Não, ok, podemos continuar.

L: Podemos continuar?

S: Sim.

L: Agora vamos entrar

S: Mais cinco minutos porque eu depois

L: Pois não vamos

S: Vamos ter que arranjar outro dia.

L: Temos que arranjar outro dia.

S: Depois em Dezembro, se calhar. Porque agora vou para Braga para a semana. Tenho uma estreia, dia 18 vou. Bom já falamos mas tem que ser depois quando chegar. A partir de dia 25 já estou muito mais livre. Podemos combinar logo 26 de Novembro.

L: Ah de Novembro. 25 de Dezembro..

S: Não Novembro, a partir de 26. Combinamos outro encontro para terminar sim.

L: Mas então começamos definições de conceito. Conceito de educação, o quê que entende por educação?

S: Uiii, educação.

L: Pois é isto.

S: Então se calhar podemos deixar este para a próxima (riso). Porque esse vai ser longo, esse vai

L: Sim e há e, e há e

S: Porque o conceito de educação ufff. Há muito para dizer sobre isso não é, enquanto mãe, enquanto professora e enquanto artista, não é.

L: Hmhm

S: Eu preferia deixar essa para a próxima se calhar.

L: Então é melhor porque depois é, é..

S: O quê que vem a seguir?

L: É mais conceitos, também de cultura, de arte, de papel da escola, portanto

S: Boa. Não porque até posso trazer algumas biblio, não, coisas que eu gosto muito e que me acompanham, sei lá, o Krisnamurti, tenho alguns livros, portanto o João dos Santos, ainda no outro dia estava a ler umas coisas "ai fantástico, isto é mesmo isto que eu faço noutra forma" mas ele é tão inspirador.

L: Hmhm.

S: Se calhar posso também trazer assim alguns itens na manga para lançar. Porque esse conceito de educação, quer dizer, para já como diz o Froid e muito bem "está-se sempre a falhar" não é (riso), "estás sempre a falhar" quando ele dizia a uma, a uma.. ouvi isto no outro dia, alguém me contou isto, dizia a uma mãe preocupadíssima porque estava a ter problemas com a filha e "ó minha senhora não se preocupe educar é falhar" (riso). Pode ser, claro que é uma perspetiva um bocado..

L: Sim.

S: Pequenina e um bocadinho pessimista mas que na verdade eu acho que há uma série de coisas que podiam preparar, nisso.

L: Hmhm então e paramos para hoje e marcamos já

S: Boa, sim.

PARTE 2

L: O que é a educação e quais são as suas finalidades, as suas grandes finalidades.

S: Hmhm Eu tinha aqui uma coisa que te queria mostrar. Por acaso não tenho aqui o livro, mas que me inspirou muito, sobre este tema, a educação. Que é um livro que, eu vou-te já dar o nome certo, do Kristnamurta, conheces? Pronto é um, ele é indiano, educador, teórico, escritor e tem um livro que se chama "Educação", que eu não quero dizer mal, portanto espera só um segundo, eu vou já lá chegar. Foi um livro que foi muito importante para mim quando a S me apresentou, pronto que eu não conhecia.. conhecia já por acaso, até tinha umas coisas nas aulas, que já tinha usado mas não esta, esta vertente dele tão forte ligada à educação. Pronto, Kristnamurti, deixa ver. Pronto e ele diz coisas, já te digo o livro, que para mim foram assim.. pronto, não sei o que é que já falei e o quê que não falei, não é, já não sei o que é que falámos da última vez.

L: Da educação não falámos.

S: Não falámos nada, não é.

L: Não. Parámos mesmo nesse início, sim.

S: "A educação e o significado da vida", é o título do livro, pronto. E o que ele aborda, assim resumidamente, aquilo que me tocou é a questão de, a acumulação de informação, daquilo que isso estuda normalmente, que é uma acumulação ahhh sim de informação, ou seja, qual seja a matéria, não interessa, em vez de um, de uma apropriação dessa matéria, de fazer um sentido, aprender uma determinada matéria. Pronto é a acumulação, diz coisas muito interessantes, depois podes passar por elas. Eu vou-te mandar esse documento, se quiseres.

L: Hmhm.

S: Tem um excerto, vários excertos de coisas que fui acumulando ahh pronto e o medo, não só fala da questão.. como o medo ser a grande questão de, de não se evoluir, de não se romper certos padrões. Pronto viver, tem aqui uma frase muito engraçada. Pronto acho que faz muito sentido "viver sem medo é o início da sabedoria, somente a educação correta consegue libertar-nos do medo". Pronto e aí ele fala que esta, este, este medo tem que ser retirado com

criatividade, não pode ser uma coisa teórica, uma coisa autoritária, tem que ser através da criatividade, que se vai rompendo esse medo. Ahhhh Pronto e depois outras coisas que eu gosto muito, pronto a questão do medo de falhar, que eu abordei muito no Amarelo, e que ele vem dizê-lo de outra maneira porque, pronto (riso) é aquelas coisas "olha que engraçado isto era o que eu queria chegar e há aqui um teórico, ligado à educação, que põe isto tão bem". Pronto e ele diz "se o sucesso é a nossa meta não conseguiremos libertar-nos do medo de falhar. É por isso que os jovens não deveriam ser ensinados a perseguir o sucesso". Pronto, isto aqui é um grande chavão, eu acho, porque esta, esta loucura do sucesso, do ter boas notas, do ser melhor, da competição, tudo isto que, aos nossos miúdos, aos nossos pais de hoje em dia, não todos, mas muitos estão ainda aí, infelizmente. Eu vejo isso, muitos pais, muitos miúdos com esse pânico. Isso já está lá o medo, já está, não é, já lá está tudo e são pequeninos. E estamos a falar de pequeninos de 10 anos. A minha filha está numa escola agora, que não vou dar nomes, e o pânico dela é ela ver que os colegas todos tem, não é o pânico, ela não é o pânico, ela fica atormentada. Chega a casa "mãe, os meus colegas levam com a colher de pau se não têm boas notas. O não sei quantos está em pânico porque vai ter um 70%, o não sei quantos não vai ter 90%" está em pânico. Portanto ela que nunca teve isso em casa, nunca, e é boa aluna, não tem nada a ver, portanto não é essa.. Mas ela nunca teve isso em casa e de repente sente que há pais que se comportam de uma maneira que ela não percebe, não percebe. "Mas como é que é possível ele teve 70% e os pais ainda bateram". E ela diz "mamã eu não percebo". Portanto ela está a viver isto, tem 10 anos. Portanto não estamos a falar de universidades, pronto, estamos a falar de muito pequenos. E portanto a educação aqui, eu acho é um, há muitas coisas positivas a acontecer mas há uma grande confusão ainda e parece que estamos a caminhar em duas coisas opostas. Por um lado cada vez se fala mais das coisas, há abertura paratata, portanto há um lado positivo, mas por outro lado há uma, pela precariedade que vivemos, pelo mundo que, pelo futuro que, pronto, os pais também estão preocupados e não invalida nada.. Agora isto..

L: Mas então a finalidade da educação é fazer com que as pessoas deixem de ter medo?

S: Eu não acho que é a finalidade, eu acho que é, era muito importante.. Não tendo esse medo eu acho que mais facilmente uma criança poderia encontrar aquilo que realmente quer passar o resto da vida a fazer. Essa é que é a grande questão, pronto, "vou estudar para quê? Para ter uma profissão", não é. E se há este pânico e este medo eu acho que começa a entrar em confusão e todo o prazer da aprendizagem desaparece. Onde é que está o prazer? O gozo? Ahhh Sim, eu acho que é mesmo prazer. Este senhor aqui, que agora disparámos, vou voltar aqui a isto, este nome.. pronto é um clássico este livro, um clássico da educação e de que ele fala, pronto, também vem dizer um bocado isso de outra forma. Ahhhh Que é a criação, pronto, novamente, a criatividade acontece e tem que acontecer para chegar a um, para chegar àquilo que se quer fazer. Tem de ser através da criatividade, não pode ser uma coisa.. pronto mas aqui estou-me a dispersar um bocadinho, deixa-me responder à tua questão. Não é só o medo, eu acho que é mais do que isso.. eu acho que é o prazer da descoberta, do experimentar as coisas, pronto; isto também é uma coisa que ele diz muito bem a infância é um tempo da descoberta, de experimentar, pronto.. e a escola deveria ter essa função experimental. Que tem cada vez menos. Eu acho que não há.. ou seja, depois há uns projetos alternativos e tudo isso que tem.. A escola pública e também as escolas privadas, atenção, pronto.. não é, nem todas as que eu conheço mas há um, há um, o experimentar pelo gosto de experimentar e o descobrir-se a si próprio em simultâneo à sua profissão, que são duas coisas que têm que estar ao mesmo nível, pronto. Podes estar.. hás de descobrir quem tu és em criança, como é que funcionas e estás a descobrir o que é que o mundo te pode oferecer em simultâneo, não é, são duas coisas paralelas que são uma mesma coisa e.. e eu acho que aí, a nível, pronto deeeee sim, o, a, a maneira como se ensina e, e, e quem tu és, voltamos à questão da educação e dos educadores, não é, ahhhhh.

Há uma coisa que ele diz, também muito engraçada, que é.. por acaso não é ele, é outro teórico que eu também já te vou dizer, que diz "já não interessa o que ensinas nem como ensinas, interessa quem tu és". Enquanto professor, eu acho muito engraçada esta perspetiva e vou-te dizer quem é que ele é porque é o, até há um artigo, depois não pesquisei.. que eu li uma vez num jornal de um teórico também a nível da educação e não sei quê. E realmente é muito por aqui. O que é que tu és como pessoa? Quanto mais, enquanto educadora, enquanto mãe, enquanto pai, quanto mais aberto, quanto mais fores isso realmente vai estar lá. E se calhar podes ensinar ahhhh fazer um bolo, ensinar contas, ensinar, sei lá, matemática, português, o que quer que seja, mas se tiver lá integralmente, enquanto pessoa, se fores riso isso vai ser muito melhor para o aluno, não é. Pronto ahhhh deixa-me ver se

L: Mas portanto a finalidade da educação é permitir ao próprio de descobrir quem ele é.

S: Quem ele é e onde é que ele se pode encaixar neste mundo. Acho que é aí que tocamos. Como é que se pode encaixar entre aspas, não é, depois há.. o encaixe, como é que, o quê que eu posso servir, entre aspas também, o quê que eu posso dar a este mundo, como é que eu me posso realizar neste mundo. E eu acho que essa, esse, educação deveria certamente.. eu fui privilegiada, eu já te disse no outro dia, eu sou uma privilegiada e tendo essa situação, ter uns pais incríveis, uma direção de uma escola, do 1º ao 4º ano incrível, e isso foi marcante. E tive uma irmã incrível também criativa, acompanhava as nossas brincadeiras de maneira muito criativa. Mas realmente ter uns pais e uma direção da escola, uma professora que para mim.. não me lembro dos meus professores, lembro-me daquela diretora, que é curioso (riso). Professores.. não sei estão, mas não foi.. Agora do 1º ao 4º ano realmente isso foi determinante do que veio a seguir. Já está, já está, determinou-me, pronto. Estou a falar até aos 10 anos. Que eu acho que parece que não conta mas, neste momento, vendo o exemplo da minha filha, vendo o meu, pensando em mim, pensando também nos miúdos que eu assisto e o que eles trazem, eu acho que é um período riquíssimo, riquíssimo, porque tu ainda não estás, estás, estás a começar a ler, a escrever, que é uma coisa brutal, uma coisa.. é o andar, é o ler, é o escrever, são coisas brutais na nossa.. E, e realmente, se forem bem vividos, se forem criativamente bem vividos, se forem genuinamente, não sei, se forem fortes e intensos dão-te uma base sólida para o que vem a seguir; Que pode ser mais ou menos, às vezes melhor, às vezes pior ahhhhhh pronto, isso eu acho que sim. E o estar ligado às artes, pronto e agora voltamos o que é a educação. Eu acho que a educação sem artes isso não existe. Isso é, eu sou muito categórica nisto. Não existe, porque não é para sermos todos artistas, não existe, é uma falha brutal, uma lacuna. É como se nós tivéssemos um corpo e metade do corpo não cresce, literalmente. Porque a sensibilidade é uma parte, é uma parte ou mais, não sei realmente, é muito. E portanto esta minha teimosia das artes desde pequeninos é porque eu passei por isso. E portanto educação tem que ter isso e sei, mais uma vez, pela minha família ahhh intuitivamente, o mau pai não era artista nem a minha mãe, atenção. Não temos de ser artistas, o meu pai era um artista sem o ser. E portanto isso, e, e frustrado porque gostaria de ter sido também, esse lado, porque ele gostaria de ter sido e não foi. Mas não era artista e dava-nos, como é que se diz, caminhos e desenvolvia sensibilidades em nós que qualquer, quer dizer, que não é preciso ser artista para fazer, é preciso estar aberto, com antenas e pensar "isto é uma criança, é o meu filho, é a minha filha, como é que eu posso" sabes "dar-lhes ferramentas e mostrar que isto é bonito e que isto, se calhar, não é tão mas porquê. Será que é, será que não é". Questionar o mundo.. Porque, no fundo, o que é que as artes fazem, também fazem, que tem a ver com a educação? É questionar. Não é só saber dançar, não é só técnica, não são só técnicas, e aí voltamos à educação que para mim.. Que é a questão das técnicas. Ok, as técnicas são importantes, valorizo-as, até lutei por elas ferozmente, mas as técnicas não são tudo e têm de ser acompanhadas, eu acho, com um trabalho de reflexão, crítica, análise para serem realmente entendidas e completadas e que, que se complementam, não é.

Quando eu digo isto também estou a pensar ahhh no grupo, que na verdade, que se foi construindo ahhh naturalmente mas que nunca me passou pela cabeça fazer, ter aulas de técnica regular só porque eles estão a dançar em palco então têm que passar pelas técnicas de dança porque estão a dançar em palco, não. Não e, e se calhar alguns, eu vejo, algumas pessoas passam por mim "ah mas eu acho", questionam-me "então mas eles não são bailarinos?". São, não são. Porque aquilo que eles fazem aqui, precisamente, uns podem vir a ser, podem descobrir aqui que querem ser bailarinos, isso é maravilhoso. Uns podem ser já bailarinos e vêm aqui ter e são experiências muito boas para os outros, porque trazem outras questões em termos.. Por exemplo o Afonsinho, aquele mais pequenino, magrinho que está na escola superior ahhhh no conservatório de dança ele questiona as coisas que é mesmo de um miúdo que já está na dança, os outros ficam assim a olhar "ahhhh". Ontem por exemplo no ensaio ele disse uma coisa e os outros "realmente", como é que um miúdo de 10 anos diz uma coisa, pronto, e isso é interessante, são experiências mais claras e focadas. Mas os outros não dançam pior que ele. Ou seja eles têm que, a questão daqui de encontrarem a sua própria dança, a sua própria maneira de mexer, não desvalorizando as técnicas; porque temos aquecimentos, porque temos esse lado todo mas, eu acho que nestas idades é mais importante ahhhh este, esta, esta componente reflexiva por um lado, crítica.. música, dança, este conjunto todo de coisas em vez de focar uma coisa mais tecnicista que terão nas outras escolas. Pronto, mas aqui estou-me a desfocar um bocadinho..

L: Da educação, portanto as finalidades da educação foram enunciadas e quem é que são as pessoas que educam?

S: Pronto as pessoas que educam eu acho que são, claramente, os pais e familiares que estão com eles, pais ou não, as pessoas que vivem com eles diariamente ahhhh e os professores, não é, têm um papel fundamental. Mas lá está, eu, eu aqui coloco a direção de uma escola, que para mim marcou quase mais que os meus professores. Porque, era determinante, era uma pessoa muito criativa, muito, estava sempre a encontrar brincadeiras, coisas no recreio "vamos fazer, vamos construir", um empenho de construção, "agora se fizéssemos não sei o quê", lá íamos inventar e trazer tudo da escola para fazer não sei o quê. Uma casa não sei o quê, um quintal em não sei o quê. Esse lado pode vir de uma direção da escola, do professor. E já está, já está lá. Ahhhh portanto eu acho que quem são os educadores, sem dúvida, os professores têm um papel fundamental. Ahhh Eu falo por exemplo um exemplo da, por exemplo, o meu filho teve uma professora que, do 1º ao 4º ano, que passou muito cedo ahhhh que vivia com uma mulher. Uma namorada, vivia com uma mulher, e disse aos alunos naturalmente, "isto é a minha namorada". Pronto, e essa professora foi marcante para o meu filho. Esse lado, por exemplo, a nível de sexualidade e de dizer isso claramente e de, eu acho que isso são fatores, a nível de educação, incríveis; porque a professora é a pessoa que está todos os dias com eles que vai dizer que está tudo ok, que eu também, pronto, que há essa possibilidade ahhhh Quando são coisas ainda muito precoces, eles estão com 10 anos, mas lá está, precoces porquê? As crianças com aquela idade começam a pensar nestas coisas muito mais cedo. Sabe-se isso, quer dizer, não é uma coisa que de repente.. não se concretiza mas é, começa muito cedo. E portanto estes fatores não são só, são valores que são passados e que determinam depois a abertura ou não abertura do miúdo. E claro que não se tem.. não estou a dizer agora que temos, é, é um exemplo, pronto. Para que foi positivo, que eu vi como o meu filho começou a falar, falámos disso em casa e que, lá está, veio, vinha, quando ele veio falar destas coisas em casa, veio no fundo reforçar aquilo que nós já falávamos em casa. Ahhh O quê que para nós era esta questão da homossexualidade, que era uma coisa, descoberta, e que não havia.. todos os nossos amigos e.. tudo isso, de repente, junta-se muito mais e é forte, não é, para uma criança que está a tentar ver as coisas de fora (riso) e de repente "olha os meus pais também dizem que está ok e a

professora também". Se calhar se há um miúdo na sala de aula que tu sentes qualquer coisa, também está ok e é por aqui que os preconceitos são logo aniquilados, ou pelo menos tentamos ahhhh e que são mais naturalmente entendidos. Porque uma criança, eu acho que naturalmente, não é, uma criança não nasce racista, não nasce homofóbica, não nasce.. quer dizer, isso não existe, não é (riso). As crianças querem lá saber, ter uma mãe, duas mães ou dois pais, eles querem é amor, não é, isso para mim é muito claro na minha voda, sempre foi muito claro essa questão. E portanto eles ao entender isso logo de pequeninos também conhecem o que é o amor e o que é estas questões, conceitos que atrapalham a vida. Atrapalham e que, que, pronto são.. dolorosas, para certos miúdos e muito dolorosas. E portanto, esta, voltando à educação, deixa-me ver o que é que eu te podia dizer mais.

L: E portanto o papel da escola é.. como é que vês agora o papel na escola? Nesse processo educativo entendido entre pais e professores, profissionais de educação.

S: Pronto o papel da escola eu acho que, voltando à questão de.. eu acho que o papel da escola é decisivo (riso), é decisivo. Uma boa experiência na escola só pode ser bom, pronto, para uma criança crescer e perceber.. Acho que o papel das artes na escola é decisivo, também, uma pessoa.. e volto a reforçar, não é para sermos todos artistas, não tem nada a ver, é realmente uma abertura para o mundo, para eeeee para a sensibilidade e para conhecer-se a si próprio, questionar-se, pronto acho que isso é fundamental; que a arte trás, sem dúvida. Saber porque é que gostas e não gostas. Todo esse questionamento acho que é importantíssimo, o lado crítico, tudo isso. Acho que a escola tem uma questão que eu tenho pensado muito também nos últimos anos, a autoridade. O quê que é a autoridade na escola? E como é que certos professores.. isto é uma grande questão (riso). Podíamos estar aqui horas a falar sobre isto, mas pronto. Como é que.. muitas vezes a autoridade é necessária e muitas vezes a autoridade não é necessária? E essa, esse equilíbrio, enquanto professor, enquanto pai ou mãe, estamos a falar do mesmo mas pronto, voltando mais à escola.. Como é que tu defines o que é que é preciso mesmo, tem de ser assim e será bom esses limites porque eles precisam disso, os miúdos, as crianças precisam de limites, precisam de.. para no fundo avançarem e falo também de pais, por exemplo, pais muito autoritários e que tu vejas educações que são.. e aquilo, de repente, parece que alguma coisa está a criar um certo medo, a criar uma coisa que não é bom.. e vejo pais com uma liberdade enorme, em relação à educação, e também acho que não é bom. Portanto esses extremos, sem dúvida, tocam-se e nem um nem outro são bons. Depois, a questão do papel da escola é que ahhhh como é que.. epá esse equilíbrio é terrível, eu acho que é dificílimo, quer dizer, eu estou sempre a questioná-lo, quando saio e eles não estão a conseguir corresponder àquilo que eu gostava de fazer naquele dia, o que é que eu faço? Não dou um berro, não é muito o meu género. Às vezes dou assim um grito assim a brincar ahhh digo "olha vou até lá acima e quando vocês tiverem orientados desço". Que estratégias é que tu encontras para não chegar ali e desesperar. Quais são as estratégias.. E eu acho que aí, a nível de professor, como é óbvio.. são ensaios uma vez por semana, pronto, vai dar ao mesmo.. O quê que, que estratégias é que encontras. E é dificílimo porque há umas que funcionam um dia e depois para a semana já não funcionam. Portanto esse constante pesquisar de novas estratégias para conseguires o que tu queres.. porque há um objetivo a que tu queres chegar, não é, sempre, na educação há sempre objetivos, são pequenas metas, não é. E nessas pequenas metas quais são as estratégias para eles estarem empenhados e concentrados e dentro daquilo que se pretende. Ahhhh portanto é uma dificuldade enorme, acho que ahhhh em relação às regras e, estamos a falar de autoridade, às regras é, vejo o outro lado, em, de pessoas, de pessoas que tentam ser muito abertas e, de repente, não têm controlo nos miúdos e ficam à toa e não conseguem.. Vejo esse lado também desse, desse, nesse papel, o difícil que é "ok eu não quero dar muitas regras porque eu sou, eu preciso desta calma" e não sei quê, e de repente o caos, portanto não há controlo, vejo esse lado

também que é complicado. Acho que a escola, o que é que eu posso dizer mais. Pronto, esse equilíbrio é, acho que é terrível, da autoridade e não autoridade, porque há esta, a liberdade.. Por exemplo as artes plásticas, um exemplo, a minha filha, pronto tenho que falar das minhas filhas, e dos miúdos, não é só ela.. No outro dia, muito contente, que o professor de EV disse que não havia certo nem errado. Pronto, tinham uma proposta, iam fazer uma capa e não há certo nem errado, cada um faz como quer. Ela ficou toda contente, que ia fazer uma capa e, da fada Oriana e não sei quê e que não havia.. Pronto este, estas pequenas nuances são determinantes no como é que a criança vai desenhar, como é óbvio. Isso são pequenas coisas, não é preciso grandes coisas. E isto, apesar de estar melhor, de haver mais professores a abrirem, também ainda vejo a fechar (riso). Sabes eu vejo as duas coisas "opá que bom e olha ohhhh.." e portanto essa ahhhh Acho que acredito, tenho esperança que o caminho está a ser, está a ir bem, não é, o caminho dos professores dizem estas coisas, cada vez mais, não é preciso ser uma escola especial com ensino não sei quê, não é preciso.. é uma coisa mais reconhecida como tem que se assinar assim, seja com um desenho, isto é um exemplo, seja na esc R, livro, criativa.. Mas acho que ainda podemos evoluir mais e acho que todos os professores que não estão dentro desta, deste movimento, que já entenderam isso, têm que ser apanhados, entre aspas, têm que ser, rapidamente pelas direções, chamados à atenção porque eles são determinantes. O papel da escola também é esse, as direções estarem a par de professores que ainda não estão nesta abertura e dizer-lhes "assim não". Ahhh seja isto seja outras coisas mais drásticas, sei lá.. Posso contar que ainda há professores em escolas de dança que batem nos alunos, ainda existe isso infelizmente, batem, machucam, dizem coisas psicologicamente muito graves. Nas escolas de dança e outras, eu conheço alguns casos, não é, mas há situações lamentáveis que eu não compreendo como é que lá se, quer dizer, como é que acontecem numa direção que não tem consciência disso, pronto, pode acontecer. E quando tem o que é que faz? Porque descobrir uma pessoa não é fácil e o que é que faz. E que nunca é.. pessoas, dar-lhes ferramentas para explicar.. qual é a solução para estes casos, nas várias direções e várias, e isso preocupa-me. Porque não é uma escola.. às vezes são escolas em cidades grandes, que acontece isto, são miúdos que são pequeninos e que não falam até que falam, e portanto entretanto já passaram 3 meses a levar e já são 3 meses que lá foram.. São casos destes que.. são preocupantes. E seja também a nível psicológico, disparates que dizem aos miúdos, não é, e escolas, ainda por cima escolas artísticas, escolas que deviam.. quer dizer, não é "ainda por cima", qualquer escola não devia ter isto, mas eu ainda fico mais.. porque é a minha área. Quer dizer, nem nas escolas viradas para as artes esse papel da educação está a ser, a ser est Rmente.. e aí sim tem que haver uma autoridade, tem que haver uma direção e isto não. Eu não sei como é que isto de faz, eu não sei.. Mas como é que se consegue ter reuniões com os professores, ter reuniões de educação, que eu acho que falta muito em relação aos professores, e de lhes dizer quais são os valores que são proibidos. Sabes? "estes não. Aqui podemos questionar de maneiras diferentes de fazer as coisas.. mas estes não". Pronto, pronto, não sei se respondi. Vai dizendo.

L: Sim sim, agora, mais outro conceito, o conceito de cultura? Como é que se define cultura?

S: Vou já a esse, deixa-me só ler-te aqui uma coisa que fiquei por ler

L: Está bem

S: Que eu acho que é engraçado que é ahhh pronto é deste senhor, por acaso. Posso ler em inglês, não é "being good at something isn't a good enough reason to spend your life doing it". Pronto que é uma coisa engraçada de, de, o que é que é o talento, de, o que é que é isso. O que é que é isso? Há um contexto, de repente, eu encontro aquela pessoa, desenvolvo aquilo com outra e, de repente, começo a encarrilhar-me numa direção, chamemos-lhe a dança, chamemos-lhe música, chamemos-lhe, o que é que é isso, ou seja as artes plásticas ou seja não artístico,

seja os números, seja matemática, o que é que é isso? Portanto esse.. pronto isto era só um aparte, agora deixa ver o que é então a questão da cultura. Acho que não tinha aqui mais nada.. Sim, isto já falei.. Ok.. Então, o que é que é isso? É uma coisa.. é vasta essa questão. Ahhhh Eu acho que há um lado imediato da minha resposta que é, é uma espécie de, falta-me a palavra.. deeee há um armazenamento. Armazenar, como se armazenar um passado, uma história que vai, que vai-se construindo, não é, vai por aí fora e vamos trazendo esse lado cultural.. a cultura da nossa sociedad vai sendo alterada, vai-se transformando. É uma constante transformação. Portanto eu acho que não se pode pensar a cultura como uma coisa estática, pronto isto assim, é uma coisa, um bocadinho abstrata mas acho que é importante dizer. Portanto há uma descoberta constante nesse, nessa sociedade que se vai alimentando dos novos artistas, dos novos escritores, dessa, desse, daquilo que eles trazem para a nossa sociedade e que nos vai alimentando, que se vai construindo. Ahhhh isto é uma questão. Depois eu acho que não há sociedade.. não há sociedade sem cultura, isso não existe, não é, a cultura é uma coisa que está enraizada, portanto este, esta, este fardo, no bom sentido; o que nós vamos trazendo, levando, construindo e reconstruindo com, com, com o decorrer dos anos ahhhh pronto, não é, está-se sempre a transformar, é isso, não é estática, e é uma coisa riquíssima. Não é estática. E é riquíssima e tens que estar presente, e está presente, não há outra hipótese. Agora, é verdade que, não sei se estou a fugir à questão mas.. é verdade que para mim, eu não sou muito.. eu gosto do piroso também. Agora estou a ir um bocadinho para o meu lado. Sabes o que é piroso? (riso) Uma palavra muito estranha, que eu gosto muito de dizer. Ou seja, há um lado do quotidiano, da vida que eu me atraio também, e que acho não.. acho que não deve ser ahhhh não deve ser colocado debaixo do tapete, ele existe, ele está presente. E ele também influencia as pessoas todas, totalmente, sabes disso. O tal lado melhor, pior. Ahhhh e já vais perceber onde é que eu quero chegar, deixa-me só, que eu estou um bocadinho lenta mas isto vai lá. Quando ei penso em educar uma criança, seja a minha filha, seja os miúdos que tenho, e lhes digo que podemos ouvir Bach num ensaio ou, ou Sostakovich, ou música clássica ou Miles Davis, ou John Coltrane, podemos ouvir e inspirar-nos com aquela música, e fazemos alguma coisa a partir daquela música, mas também podemos por uma coisa extrema, ou sei lá, agora nomes.. pois, extrema que nem é preciso ser mau, extrema dentro do contexto, por exemplo Piruca, não sei se conheces, pronto aqueles grupos de rap cabo-verdiano, aqueles grupos mais de de. E podemos ser inspirados e tocados com a mesma força tal como fomos tocados com, com música; que são coisas distintas. Ou mesmo coisas ainda mais ahhhh pronto, Piruca tem um certo valor e têm, pronto, não.. mas coisas.. deixa-me dar exemplos, eu queria dar um exemplo, não queria dar nomes assim muito.. Piruca lembrei-me porque nós usámos realmente uma vez, ahhhhh olha, por exemplo, veio cá uma vez, até te posso meter para ouvires o género, de um grupo português que faz um trabalho..

L: Isto não deve gravar nada

S: Pronto espera, eu vou só buscar, tivemos cá esta música moderna chamada.. o Pestana, que é de um músico português que tem um trabalho assim desde género, pronto, não diz muito mas a capa tem aqui.. não são pimbas mas são assim, uma coisa assim muito popularucha. Ele até é o.. ele até é cineasta e tem este trabalho paralelo na música muito, muito histriónico, muito extravagante. E eles estiveram cá e fizeram uma aula com eles.. fizeram uma aula, uma espécie de apresentação; estavam a ensaiar um espetáculo.. e houve miúdos que vieram ter comigo "ah isto é tão.. porquê que nos mostraste isto", "porquê? Porque isto existe e eu também gosto disto". De diferentes maneiras, eu gosto disto, como.. quer dizer, não podemos dizer.. Não é comparável. Mas isto também me influencia. E a minha juventude, voltando à educação, voltando à questão que é a cultura, isto de alguma forma, isto também é cultura. Porque é, é, é, perceberes que há um mundo de coisas, umas.. é, é perceber a dimensão de cada coisa. Portanto

eu estou a falar da música mas podemos falar de literatura, podemos falar de várias coisas; e perceberes como é que elas existem no mesmo mundo e que está ok. E eu às vezes, em relação a mim.. e a questão, a tua, eu vou lá chegar, ainda não.. Quando há, a certas, certos movimentos, ou certas escolas, ahhhh que são mais fechadas, têm uma educação ou um sistema de educação mais, mais alternativos mas que anulam, de certa maneira, este lado mundano eu questiono: o quê que isso faz a uma criança? Pronto e falo dos valdorves(? 32:40), de metodologias muito.. e têm coisas incríveis atenção, extraordinárias e que eu vou lá e gosto de ler e a apaixono-me por aquelas, o que eles dizem. Mas eu tenho dúvidas e não quero essa educação para os meus filhos, não quero mesmo. E não quero porque eu tenho dúvidas.. das crianças passarem só.. e há crianças e crianças. Para os meus filhos eu tenho muitas dúvidas; e questionei na altura essa possibilidade e, e, e rapidamente pus de parte, eu e o Sérgio, pronto. E acho que há coisas muito positivas a retirar dali mas enquanto o sistema único, passar não sei quantos anos, só naquela.. parecem uma espécie de bolhas, que ahhhh também por aquilo que vou conhecendo, que há muitos ahhh é contraditório; há pessoas que, são sou a única a dizer isto ahhhh. Às vezes os miúdos que vêm dessas metodologias e desses ensinamentos depois chegam cá fora, não é, ao mundo, têm algumas dificuldades nessa adaptação. Não é certo, há crianças que estão na boa e que é fantástico, não é.. mas há essa possibilidade, a não adaptação e esse mete-me medo. Eu prefiro que os meus filhos estejam em escolas que tenham logo de tudo, desde pessoas diferentes, etnias, desde.. infelizmente alguma violência porque ela existe, portanto sabendo lidar com isso na escola logo desde pequeno, saber trabalhar isso e saber uma série de coisas, ter esse acompanhamento enquanto pais dá mais trabalho, porque temos que estar sempre a pensar coisas que nas escolas públicas, muitas vezes, ou não, não, não, pronto, não, não há tempo para isso.. Portanto temos de estar muito mais atentos, é verdade. Mas sinto que em termos de crescimento e de força enquanto pessoa sinto que, acho que ahhhh é o caminho mais, mais, eu penso isto, é o caminho que eu quero e acredito que seja o mais correto para uma criança crescer. Isto é um bocado abrangente.. Mas, voltando à cultura agora porque eu acho que ahhhh acho que uma educação sem ter esta abertura para os vários, para as várias dimensões ahhh a nível artístico, a nível de, estes níveis todos que temos falado, acho que não existe, não é, não é rica, é pobre; acaba por ser pobre. Portanto acho que a cultura também tem esse lado.. para ligar à educação, mas tem que ser não é.

L: Então como é que se faz a diferença entre cultura e arte?

S: Pois.

L: Porque aqui falas um pouco das duas coisas..

S: (riso) Eu acho que estão juntas

L: Sim.

S: É que, é que essa é que é a questão, eu acho que não se podem separar.

L: Mas o que.. Portanto podem andar sempre unidas?

S: Sim, sim.

L: Portanto essas duas noções, não é.

S: Sim, sim.

L: Mas o que é que distingue cultura, o quê que a cultura tem que a arte não tem? Como é que se distingue.

S: Sim, como é que se distingue. Então eu acho que a cultura é mais abrangente no sentido em que ahhhhh Quer dizer a cultura abrange todos, todas, deveria abranger todas as pessoas independentemente de serem artistas ou não, pronto; isso aí já é uma distinção. Portanto um professor não tem de ser artista mas tem que ter cultura, tem, tem ter noção do que, tem que ter uma educação ahhhh e uma formação rica em si próprio. Foi aquilo que eu dizia, que ele está na aula e o que ele é passa para os alunos, pronto. Portanto essa cultura tem de estar num

professor. Portanto tem de, não tem de ser artista, não é. Ahhhh mas não é só num professor. Qualquer pessoa que tenha ahhh pronto estamos a falar de cultura geral, estamos a falar de, de pensamento ahhh questionamento, que também toca.. tudo isso é um, acho que, acho que é fundamental para viver bem neste mundo, não é. Eu acho que aí há uma, uma pequena diferença.. Essa pergunta é tricky. Deixa-me pensar mais um bocadinho. (riso) Não é fácil, a diferença. A cultura é mais abrangente, quer dizer é mais.. há uma cultura nacional.. depois pode-se falar de várias culturas, não é.. a questão mais nacional, mais ahhh pronto, ocidente, oriente, depois podemos falar de várias questões determinantes e que, e que, realmente, quanto mais estiverem presentes, quanto mais forem trocadas, quanto mais forem ahhhh troca.. o nosso, no fundo agora vivemos muito isso, troca de informação e muitas viagens que as pessoas fazem a toda a hora, este conhecimento.. é, é, é rico e trás coisas boas a nível geral, não é. Às vezes é muito superficial, às vezes mete-me um bocado.. parece que é uma troca cultural, se quisermos, ahhhh mas que acaba por ser coisas fúteis só. Também existe, lá está, também é o piroso, também existe e são boas essas trocas. Mas depois, muitas vezes, há um desconhecimento, há uma espécie de, de, de quase não gostar de conhecer, já não há paciência para conhecer a história dos povos, a história das, das nações, há.. isso é um bocadinho perigoso. Porque isso também é.. faz muito o conhecimento da, da humanidade, não é; porque parece que só queremos saber das trocas de "qual é o café que bebes" ou "qual é a camisola", ou a marca, toda esse lado muito mediático, muito.. é pobre também se for só isso. E portanto há uma, essa, essa, esse, essa conotação, essa partilha de culturas e diferentes culturas é muito rico quando é profunda e acaba por muitas vezes não ser, não é. Percebes o que eu quero dizer?

L: Percebo.

S: É assim um bocado. "Ah é muito engraçado, vens de onde? Ai fazes aquelas danças não sei quê. Ai que giro", não sei quê. E então? Fica aqui? O quê que há mais? O quê que há mais? Há falta de tempo, há falta de vontade, há e.. as pessoas também estão assim a transitar, transitar, há uma série de.. há um contexto propício à superficialidade a essa procura, o que é uma pena. Porque eu lembro-me de passarmos, o meu pai ou mesmo os meus avós, quer dizer, havia, havia uma transmissão de, de saberes, não é, que acaba por ser, hoje em dia, mais pobre, não sei. Não sei bem o que estou a dizer, mas tenho a sensação que, que é.. por exemplo, a questão das, da leitura das histórias, do contar histórias aos miúdos, pronto, o projeto do Sérgio que é esse, já te falei um bocadinho das Histórias Magnéticas, que realmente é uma coisa que deixou de acontecer.. os avós contavam histórias, os pais ainda contam alguns mas são os mais alternativos, se calhar, ou os mais não sei quê, os mais ligados às artes. E os outros? Os avós não tinham que ser artistas para contar essas histórias, era uma coisa mais comum de acontecer. Existiam menos livros, inventavam-se mais histórias, se calhar não é. Agora há tudo sempre, há muita coisa. O que é bom também mas parece que se deixa para trás uma passagem de, de, uma maneira de passar informação, cultura, nesse sentido sim ahhh e que de repente desaparece, vai-se, vai desaparecendo, se quisermos. Não desaparece, vai desaparecendo suavemente. Depois há os resistentes "não, não vai", tipo o Sérgio "não, eu quero contar histórias, quero só ter em palco uma guitarra e um narrador, não há mais nada. Os miúdos aborrecem-se? Deixa lá ver se eles se aborrecem". Meia hora a contar uma história, será que se aborrecem? Se a história for uma boa história? Se a seguir houver uma boa conversa não se aborrecem. O exemplo dele é fantástico, 10 anos a circular estas histórias desde Timor a Cabo Verde, Portugal, Espanha, e por aí fora, e os miúdos estão sempre a querer ouvir o resto da história, ainda existe isso neles. Portanto calma, não é preciso por- se logo um ecrã (riso), porque é mais fácil.. não é preciso por- se um telemóvel. Ainda existe essa vontade que está em nós, nos miúdos. Pronto isto.. falando em relação à cultura, são processos muito ricos, e este é um exemplo, de transmissão de conhecimento e cultura e por aí fora, não é. Ao contares uma história, sei lá, de um menino

africano, por exemplo que é uma das histórias que é muito bonita que é o aiaiai (pensando) a Senhora Hipopótoma, acho eu, posso te mostrar, é uma história lindíssima, que conta.. E a história é um menino que tem o avô, pronto é toda já uma ligação portanto a pessoa mais velha e a criança e o avô que conta a história, pronto é muito bonita. E portanto ali já está a ser transmitida uma série de questões. Pronto é um menino africano que vive numa aldeia e que tararan tararan e por aí fora. Já estás a passar, mas não estás a passar com desenhos animados, estás a passar com palavra. E pronto, faz toda a diferença com palavra, dito, oralmente, não é, ao vivo (riso). Portanto acho que isso aí.. é pena estas coisas estarem-se a, estarem a desaparecer lentamente, não é.

L: E agora uma questão sobre a importância desses projetos artísticos

S: Eu estou a responder? Vai-me dizendo hãn

L: Ah sim. Está ótimo, está ótimo.

S: Ai é? Pronto. Vai dizendo, por favor (riso).

L: A importância destes projetos artísticos numa escola? Porquê que há esta integração? Não podia ser à parte, fora?

S: Sim, sim.. pois. Então, não por várias razões. Há razão pragmática de que muitas vezes os projetos artísticos fora da escola são pagos e há meninos que não podem pagar e não chegam a eles por essa razão financeira. E portanto muitos meninos que poderiam, perdem esse contato. Isso para mim é muito importante, definitivamente. Depois, eu acho que colocar as artes à parte, ou seja, há o académico e há o lado (riso). Há o académico, pronto que é o que tu vês, que é a matemática, que é as ciências, portanto as línguas; há este lado, o que se aprende na escola. Depois há, depois há as artes, que se aprende noutra escola, fora da escola. Portanto essa divisão eu acho que já está, precisamente, a desvalorizar de alguma forma a importância das artes na construção de uma pessoa, de um indivíduo, na construção de uma criança. Ao pores ao mesmo lado a matemática e a dança, e aqui tens coisas deste senhor também muito engraçadas, exemplos interessantes, ahhhh ao por exatamente ao mesmo lado, dar a mesma importância vai fazer com que.. ahhh é porque realmente têm a mesma importância, essa é que é a questão. Porque não é o dançar, conhecer o seu corpo, só poderá ser um melhor matemático. Eu não, eu não acho que.. isso é evidente, não há hipótese. Teres um conhecimento melhor das tuas funções, do teu corpo, pronto falando da dança, ou da tua sensibilidade auditiva, seres, conseguires ouvir e ver.. por exemplo, esta questão dos miúdos, parece que não conseguem ouvir uma música, pronto é dos headfones e não sei quê. Mas a música está muito ligada à imagem, o retirar, não é. Portanto essa, essa, essa, a imagem, não é, saber ouvir com atenção uma música são coisas que têm de ser aprendidas ao lado da matemática, são coisas.. o nosso cérebro tem muitos (riso)., é muito rico. E não somos só números, não somos só palavras, somos sentidos, somos sentimentos, temos sentimentos, temos ahhhh as relações entre as pessoas, não é. O quê que as artes também desenvolvem? Estávamos a falar disso, que é importantíssimo. Não é só a sensibilidade, agora que acabei de dizer, auditiva e o meu corpo, é realmente como é que eu me relaciono com o outro. Como é que eu tenho confiança para estar com o outro, como é que eu consigo tocar no outro sem ter.. não, tocar sem problemas, como é que eu consigo abraçar. São miúdos que já não sabem, que têm poucos abraços, são miúdos que têm poucos abraços, literalmente. Que, o facto de estarem nestas aulas de dança e de expressão e perceberem que de repente estão a abraçar os colegas e que.. se calhar os amigos deles, e estão a abraçá-los, porque há um exercício que os põe a abraçar. Isso é uma coisa que eu fazia muito com a B, no início. Que é, ela dizia-me, eu acho que já falámos sobre isto no outro dia.. quais as relações mais complexas "ai é aqueles dois? Então venham lá". Agora isto, o que é isto que estamos a trabalhar? Estamos a trabalhar.. se as relações melhoram os trabalhos de grupo vão melhorar, o entendimento e o respeito pelo outro vão melhorar; e portanto estamos a construir

a criança não só na tal acumulação de saberes e informação, a datas, números, palavras, gramática, mas a sua componente integral, que é, por acaso o Kristnamurti fala muito desta palavra, integral, a educação integral. Que é isso mesmo, é integral, não é (riso). Eu às vezes digo, é como o pão branco e o pão escuro, pão branco, farinha, está tudo ok pode-se comer, mas vai, vai, vai, não fica, não.. o escuro alimenta, as farinhas são mais, são integrais, são mais fortes. E portanto é um bom exemplo, às vezes, quando se diz olha não está, nós podemos ver coisas que "pastilha elástica? Tudo bem também gosto", não há problema. Mas é preciso perceber que a pastilha elástica está naquela, naquele alguidar (riso), naquele, das coisas que se deita fora, rápidas e blanhanha. E depois há as outras que são fortes e que nos ficam. E portanto isto para te chegar à tua questão que eu acho que ahhhhhh relembra-me, nós

L: Portanto uma escola só pode ser o pão escuro se tiver artes na formação.

S: (riso) Um bocado estúpida esta conclusão (riso)

L: Não, não é muito clara, muito concreta.

S: Porque ai, realmente é rico, é mais rico não é. Não é tirar o pão branco, ele também existe, mas por favor. Acho que as artes têm esse fator.. Pronto a questão da concentração, voltamos aos chavões.. A confiança, o respeito pelo outro, o crítico, o lado crítico, ahhhh pronto o desenvolver a sensibilidade e a estética, não é, estética que é incrível, que as artes dão, todos estes componentes são, são, somos nós, nós precisamos disto, de evoluir e de crescer com estas questões todas a crescerem também, são questões fundamentais na pessoa, que vai ser um dia. Quer dizer, uma criança já é uma pessoa, não é (riso). Às vezes, por acaso, as pessoas "ai não mas ela ainda é criança", o que é que isso quer dizer, sabes aquela coisa, "ele não percebe, ainda é criança", o quê que queres dizer com o ainda é criança. Não percebe? Não percebe o que tu gostarias que percebesse, não percebe o que tu achas que deveria perceber, ou o que tu achas.. agora percebe, percebem tudo. Eles percebem tudo de outra forma, essa é que é a questão. E quando eu apresento um espetáculo que não era para crianças e percebo isso.. eu acho que isso foi determinante na minha vida, que aquele espetáculo não foi pensado nas crianças; era entendido por elas de uma maneira incrível. Para mim isso, ou seja, foi assim uma chapada. "vocês têm o quê? Manias? Porque fazem.." As coisas podem ser entendidas de outra forma e está ok. Claro que há limites, obviamente. Mas aquele específico espetáculo tinha timing que não era muito bom para crianças, que tinha um tema.. podiam não gostar, tinha uma estética hm tudo preto e branco hm, tudo parece.. a música hm, a música jazz não sei quê, não é.. E, de repente há um, são imensos componentes que aparentemente não são para as crianças e não são entendíveis e, de repente, quando estás com as crianças, são completamente entendíveis. Eles puxam, eles percebem tudo. Às vezes pronto, acho que esses, essas, esses saltos na minha vida artística também me fizeram compreender melhor o quê que é educar, o quê que eu posso passar aos miúdos ahhhh pronto e claro quando tive filhos também, mas pronto, acho que, o fator caseotóne (49:34) para crianças da minha vida, artística e da do Sérgio, do ter filhos foram dois chavões importantes para questionar isto tudo, tem que ser não é. Tens filhos tens que questionar, não é (riso). Podes não questionar.. mas no meu caso era assim tipo "tem que ser. O quê que nós agora fazemos, temos tantas, tantos ideais, temos tantas crenças, e agora? Tens aqui duas pessoas à tua frente que querem saber que ideais é que são esses, como é que os defendes, como é que também aprendes com eles", como é que essa passagem também, sem ser demasiada é assim ou assado, e, e, e pronto eu acho que isso são, acho que essa, importância de.. pronto acho que respondi certo?

L: Sim, sim. Com o pão escuro, muito claro a importância das artes na escola. Ótimo.

S: (riso) Não acho que foi por causa do integral. De repente lembrei-me do pão integral.

L: Agora, há crianças mais adequadas, mais adaptadas, com perfis mais próximos do necessário para o desenvolvimento de um projeto artístico como o que fazem aqui?

S: Não.

L: Não?

S: Não, de todo. Eu acho que é assim, eu posso pensar que quando eu conheço.. os miúdos quando vêm para aqui são os miúdos que são. Não há audições, como eu já vos disse, como já te disse isso, não, não.. portanto eles estão nas aulas regulares e quando surge um espetáculo, e cada vez isto já se sistematizou assim.. Portanto há uma produção nova, fala-se com os pais, porque eles são menores. Os pais podem.. os miúdos podem querer muito mas se os pais não quiserem lamento, não há outra hipótese. Ahhhh já houve casos de miúdos a não querer e pais quererem, já houve casos, pronto já houve vários casos ahhhh sim, muitos dos pais quererem e eles não estarem assim muitos estimulados e encontrar-me.. também, também.. estava só a pensar. E portanto eu acho que, eu quero, eu gostava que o projeto tivesse sempre este chavão que é qualquer miúdo tem capacidades e a prova como a Lua, continua no projeto e jamais só sairá, e disse-me ontem, que vai seguir as artes de espetáculo, finalmente, que disse assim "não, eu já tenho, já tenho o professor", não sei quê. Portanto é uma miúda que, com as dificuldade que tem, está determinada em querer seguir.. e este projeto foi determinante na altura, eu sei, quer dizer, não tenho dúvidas nenhumas, não foi só mas foi determinante totalmente. Ela encontrou aqui qualquer coisa, como uma tia disse; a tia no D. Maria veio falar comigo e disse "Sílvia tu não imaginas o que a Luna nos diz. Ela diz que aqui senti liberdade". Pronto ela diz isto à tia, quer dizer, é uma maneira dela se expressar, que ela não encontra se calhar na vida dela e ali encontra. E portanto, é curioso ser ela a única neste grupo todo que diz "eu vou para as artes de espetáculo". Pronto. Portanto isto é para dizer o quê? Que qualquer miúdo ahhhh este projeto deve ter esse chavão sempre, pode estar nestas aulas e deve. Não há melhores, piores, mais talentosos, não há, não existe isso. Obviamente se há um miúdo que já tem uma formação, seja do Conservatório de Música, seja da escola de Dança, tem essa formação, percebes que ele tem.. consegue-se mais rapidamente, ou tem um tempo diferente de outros miúdos que não têm essa experiência.. e que consegues, de repente, "olha ele consegue fazer isto, aquilo, aquilo outro" porque tem essa.. Também não vamos ser parvinhos aqui, os adultos, a dizer "ai não, não estamos a ser justo". Não, se há um miúdo que consegue ir mais longe também tem que ter esse, essa oportunidade e ir mais longe e, se calhar, participar em mais coisas e não sei quê. Sem nunca, tentando sempre equilibrar; porque às vezes não é fácil, porque não é fácil. São miúdos muito diferentes, são crianças diferentes e, às vezes, tentando que não haja assim um desequilíbrio de uns fazerem mais do que outros, ou estarem mais presentes ou menos presentes. Se há uma miúda que gosta de ler, que tem um à vontade enorme, vamos pô-la a ler no palco. Se há um miúdo que gosta de tocar violino e do instrumento dele vamos usar o violino dele. Pronto, é usar aquilo que eles trazem, que gostam.. Uma miúda que goste de fotografar, a Jade que faz estas fotografias da Polioster(?53:55), que ela uma vez disse que adorava fotografia, que andava sempre com a máquina dela, uma, uma paixão dela. Pronto e depois por essa paixão dela no espetáculo, de alguma forma, pronto. O que gostava muito, ela também dizia que gostava muito que, de falar, dizer texto.. Pronto são exemplos de como é que os miúdos.. Nós tentamos aproveitar aquilo que eles têm e que nos dão. Sejam os movimentos deles, sejam os sons, sejam as paixões deles, sejam as questões deles, os, as problemáticas, tudo isso é colocado e questionado e passado.. passar para o palco, de alguma forma. Agora, a tua questão era se ahhh relembra-me, se?

L: Há perfis mais

S: Se há perfis mais ou menos.. Eu acho que, claramente, que eu vejo, que imagino que saiam daqui e que podem não vir a ser bailarinos, não sei, mas que têm um perfil que eu identifico-me com.. "este não vai sair fora das artes já, não há hipótese". Isso consigo dizer. Posso ser até surpreendida mas é o que eu sinto. Que são miúdos que estão, têm já uma

maturidade artística que, se aquilo continuar, se não houver nenhum percalço estão no caminho certo e que este projeto os ajudou a concretizar essa vontade, pronto esse desejo e essa paixão. Para mim a Lua é uma, uma surpresa; uma surpresa ela dizer isso com tanta.. fico mesmo surpreendida por eu não estar.. e atenção e fico surpreendida no bom sentido porque há um ano, no ano passado disse "eu estou a escrever um livro de poemas", disse-me ela, "um livro de poemas?", chegou aqui "sim, eu no intervalo da escola, não sei o que hei de fazer e estou a escrever poemas". Caramba.. mas o que é que fiz? Quer dizer eu não fiz nada, não sou eu, é ela. Isto já é uma coisa dela que, de repente, se calhar sentiu aqui um acompanhamento que lhe deu confiança para avançar. Isto é dela, esta vontade de escrever, é, é extraordinário. Aliás é um projeto que nós temos para o clube de leitura que é tentar pegar naquele livro dela e, de alguma forma, com ela editar, não sei; fazer qualquer brincadeira com ela que acho que ia ser muito giro. Ahhhh Agora não há perfis, eu acho que não há. E há miúdos que.. ahhhh porque eu tenho pena quando desistem, por exemplo. Há um miúdo do Amarelo que eu acho que, eu diria, lá está, que ele era.. ia seguir artes completamente e que, neste momento, está afastado. Saiu do Amarelo. Saiu do Amarelo porquê? Ele continuava se o grupo continuava, e lá está. Ah uma coisa muito importante deste projeto, lá está a educação também, que é as relações entre eles. Pronto e agora falo mais do grupo, também das aulas, mas estou focada mais no grupo. Eles criam relações muito fortes aqui. O meu filho ao dizer-me, o meu filho pertenceu ao Amarelo, pronto já te disse não é, pronto ao dizer-me das coisas que ele se lembra do Amarelo, o estar em palco gostou muito mas o que ele se lembra mesmo foi dos quartos de hotéis, o ir de comboio, os jantares muito a rir, isso para ele.. no outro dia disse isso assim espontaneamente, "isso é que me gravou e criou amizades para o resto da vida". Portanto este lado social é tão importante como o lado artístico. E aí estamos a falar de educação também, de certa forma. E agora um parêntese, que eu não quero que menciones, é só para ti (riso), há pais que não compreendem isso e eu fico tão triste. E pais até mais virados para as artes. Isso é, olha é uma facada. Eu digo "como é que um pai não compreende que estar a ir de comboio é tão importante, ou um jantar, como estar em palco". São coisas diferentes mas estão ao mesmo nível. Não compreendem, portanto querem só o lado artístico, que é excelente, eles a elogiar que é maravilhoso a experiência, mas quanto menos tempo perderem.. porque é "tempo morto". Tempo morto? Estar com amigos e partilhar parvoíces e estar nos telemóveis mas em conjunto, já que estão. Tudo bem. Eles, eles, não há proibições de telemóveis como é óbvio, mas é outra coisa, estar num comboio a.. todos a partilhar o mesmo filme ou estar em casa sozinho com um ecrã é outra coisa.. Porque vai-se dizendo disparates. Não, não há esse entendimento. Ahhhh mas pronto acho que respondi.

L: E mesmo portanto na escola e não no grupo, há turmas ou poderia haver escolas que não tinham perfis para ter a formação a este trabalho?

S: Não eu acho que, eu acho que, não, há e temos aqui casos que é muito difíceis. Agora eu acho que não é a questão de não ter perfil, se calhar essas é que precisam ainda mais deste trabalho, mais tempo, e temos que nós, adultos, encontrar a estratégia para aquela turma porque há um contexto específico, complicado. Ahhh Porque são miúdos, muitas vezes, abandonados pelos pais a nível educacional.. Portanto é uma escola em que eles.. como dizia no outro dia um professor "eu sou tudo aqui para eles, eu sou mãe, pai, avó, avô, eu sou tudo, estes miúdos chegam a casa e não têm mãe". E portanto contextos destes, com miúdos destes, o nosso trabalho é muito mais difícil. Porque há mais, normalmente há mais violência, as relações são normalmente relações mais complexas, a concentração de uma turma em que até há uns assim, também há outros assado, ou seja, há uns que até estariam mais ahhh ahhh facilmente.. entrariam neste processo de trabalho mais facilmente mas têm os outros miúdos ali na turma que bloqueiam, boicotam de alguma forma. Portanto gerir isso é muito difícil. Portanto mas eu

acho que não, não é o perfil, eu não colocaria a questão (riso). Se calhar era ao contrário, essas turmas mais complexas, eventualmente com um perfil mais complicado é que precisam mais do nosso trabalho do que os outros. Os outros também precisam mas essas, se calhar.. Se conseguirmos encontrar estratégias e movê-los e evoluir-mos esses eventualmente são os que vão ganhar mais, não sei..

L: O quê que vão ganhar, o quê que vão ganhar?

S: O quê que vão ganhar.. Vão ganhar o respeito pelo outro, vão ganhar mais confiança, vão ganhar prazer de brincar que muitas vezes os miúdos já não.. o prazer de brincar e de se transformarem, de poderem ser ridículos.. há muitos miúdos que já não sabem isso.. Não terem vergonha, uma coisa terrível, a vergonha. No outro dia estava a ler uma coisa do Niestche, não tem nada a ver mas tem; os três princípios dele, ah deixa-me mostrar que é muito engraçado. Os três princípios do ser humano.. ai espera aí, vou encontrar rapidamente. Ai 12:20 que horror, estamos bem? Eu posso ir até à um quarto para a uma. Sim, posso ir até à uma na verdade. Tenho de estar à uma e dez ali num sítio. Deixam-me só ler-te isto que é lindo porque tem mesmo a ver com que estamos a falar, está aqui.. Niestche, Niestche.. Encaixa mesmo bem no que estás a dizer. Ohhh onde é que está.. Mas pronto, tinha a ver com.. eu até sei de cor.. não vou dizer da maneira como ele disse, mas a ideia era não envergonhar.. Os princípios do ser humano básicos: não envergonhar ninguém, de não sentir vergonha.. e eram três, portanto era não ter vergonha, não é não sentir vergonha. Eu enquanto pessoa, não é, não envergonhar ninguém e não permitir ser, alguém te envergonhe. Pronto que é esta coisa, esta questão da vergonha que os miúdos ahhhh têm imensos miúdos.. Por exemplo a minha filha está a viver agora uma coisa na escola, está com o cabelo curto. É uma coisa estúpida na escola, porque não há muitas miúdas com o cabelo curto e os miúdos estão sempre a gozar que parece um rapaz, pronto é um clássico. Isto vive-se ainda, portanto esta questão, todos estes temas que eles vivem diariamente, de vergonhas, de sentir-se.. Nestas aulas eles, nós falamos sobre isto, nós colocamos a ridículo, tentamos fazer brincadeiras de género com os miúdos para desbloquear preconceitos. Portanto esse trabalho eles têm a ganhar. Só poderão ser pessoas um bocadinho mais justas no futuro (riso), é esse o nosso objetivo, podemos conseguir ou não. Mas eu acho que todo esse conhecimento do corpo, aquela questão do abraçar ou não abraçar, do tocar-se, do saber tocar-se sem outros sentidos, do respeitar não é, tudo isso é trabalhado na dança, na música, o querer se evidenciar, a arrogância. Nós temos aqui miúdos de todos os géneros e há miúdos arrogantes. E como é que tu lidas com isso? E são miúdos normalmente com uma maturidade que é maior, percebem que sabem mais do que o normal, comum, ahhhh e evidenciam isso e às vezes escorregam. Como é que trabalhamos isto? É nestas aulas, é nestes trabalhos, ensaios, é dizer "olha tudo bem o que disseste", que eu uma vez fiz com os miúdos, "tudo bem o que disseste, até tens razão, agora diz de outra forma que essa não foi bonita, foi feia". E estamos a educar, dizer que até tem razão, até tinha, não concordava com uma coisa, mas a forma como o disse não vale. É, é, é, é estimular a arrogância já nestas idades que não pode ser. Portanto o que é que eles têm a ganhar, todas estas questões, de romper com arte, com coisas que às vezes os pais inconscientemente até passam sem querer, às escolas que passam na vida que eles não têm tempo, que a nossa vida é apressada, não é.. E que aqui também não há tempo às vezes, atenção, também eu apresso e acelero. Mas tentamos focar quando vimos alguma coisa e a S  foi fundamental neste processo, é incrível o trabalho dela, tenho de estar sempre a dizer bem porque ela alerta-me constantemente para certas coisas que eu própria sem querer.. "Epá por acaso tens razão", se calhar poderia ter dito de outra forma se calhar. Portanto eu também em estou a educar a mim própria, que é uma questão que é importante neste projeto (riso). Que é o facto de eu estar tão próxima das crianças há tanto tempo. Primeiro como intérprete como, primeiro em palco, 15 anos a fazer espetáculos para eles, depois, enquanto

mãe também, depois com este projeto enquanto professora e agora enquanto artista estou com eles em palco, portanto todas estas fases.. Eu estou sempre a aprender com eles, sempre e não tenho dúvidas. Não é aquela coisa teórica e bela "ah o artista aprende com" não, é mesmo verdade, eles ensinam-me coisas, dão-me soluções e portanto.. Eu acho que já tínhamos falado disto um bocadinho na outra sessão, estou-me a repetir, vai-me dizendo. Mas acho que é importante reforçar porque é mesmo fundamental. E também esse meu prazer.. acho que já não consigo quase sobreviver sem elas. (riso) Por exemplo, agora fizemos este trabalho para crianças com o Francisco, em Braga, e adorei, foi fantástico. Fez-me muito bem porque de repente ahhhh(prazer) são crianças sou eu, eu também sou isto sabes, tipo yeees. Mas confesso que ahh deu-me muito prazer, gosto imenso de intercalar, mas gosto muito de estar com miúdos, dá-me uma energia que, pronto que, que me habituei, é um bocadinho adictif, sabes. Faz-me sentido estar com eles para questionar o mundo também, para questionar-me a mim própria.. parece que já é um, uma dependência (riso).

L: Hmhm. Agora, estamos a chegar ao fim, sintetizar os aspetos positivos e os aspetos negativos do projeto para todos os intervenientes. Quais são os aspetos positivos?

S: Todos os intervenientes, crianças, adultos, etc.

L: Sim, cada um a sua vez ou todos juntos.

S: Sim.. positivos e negativos. Então, vamos lá ver (riso) sintetizado que é uma coisa difícil. Então os positivos eu já disse muitos, não é, posso tentar ahhhh então para as crianças eu acho que os positivos são, eles encontrarem neste trabalho aqui.. Pronto aqui tenho que dividir, uma coisa são as aulas outra coisa são o grupo, não é, são duas coisas um bocadinho diferentes. Pronto nas aulas, sem dúvida, esta questão de retrabalharem as suas relações com os outros, a confiança, a concentração, a sensibilidade estética, ahhhh a intimidade, a não vergonha, pronto essas coisas são as coisas positivas para eles do imediato. Terem um contato com artistas e não com professores de artes, que é muito diferente. Eu acho que eles, a questão dos professores que trabalham com eles, a maioria, a maioria, quase todos, são também artistas; esse fator para mim é fundamental, pronto acho que está, há qualquer coisa que só sendo artista é que se consegue passar. Isto são as grandes vantagens para eles. Ahhhh para o grupo acho que, para além disso que também é igual, tem outras vantagens que é eles encontrarem aqui, por exemplo os miúdos que estão em escolas artísticas encontrarem aqui uma certa liberdade, um, quebrar as regras que muitas vezes, apesar de eles querem estar nas artes, têm um bocado dificuldade em encontrar isso em certas escolas; pronto aqui encontram essa liberdade e eles próprios o dizem, não é. O contacto com os artistas, mas não só com os artistas mas com vários artistas. Pronto eles tiveram a trabalhar com figurinistas, com diretor de luzes, com uma música, a S2, música, direitos humanos; não é tanto artista mas é a única pessoa ahhh com o Francisco Camacho coreógrafo, portando experiências com artistas e grandes artistas. Pronto para mim são grandes artistas e muitos deles não têm tanta experiência até trabalhar com crianças. O Cochat com o outro espetáculo tinha, mas o Francisco não. E portanto essa adaptabilidade, ou seja, essa adaptação também para o Francisco também foi uma aprendizagem, que eu sei, mas também é, é, um, é uma ligação forte até têm a ganhar muito com isso; porque verem como é que o adulto se adapta e consegue passar as coisas a eles da forma que eles entendam. Depois as vantagens para este grupo, as digressões são, a experiência da digressão, como eu disse, é uma coisa incrível porque eu sei enquanto artista, adulta o que é bom estar uma semana em Braga a trabalhar com as pessoas a viver e conhecê-las. Pronto eles nunca estão assim tanto tempo mas dois dias para eles é enorme, é, é, enorme. Portanto essa experiência relacional, de relação, construir relações profundas e não ser aquelas coisas que eles vivem e ir contra as coisas superficiais, portanto acho que é muito bom, é uma grande vantagem. Estou muito contente de proporcionar isso aos meus filhos que estão cá dentro, um já não está e a destas

crianças dar essa possibilidade. O facto.. só mais uma para as crianças, depois vou aos adultos. O facto das crianças do grupo adolescentes terem tido este contato, por exemplo, com jovens neste espetáculo, profissionais a Beatriz e o Magno , jovens em início de carreira; também foi super importante. Perceberam.. são diferentes de nós, nos cinquentas, é outra experiência, outra energia, têm mais energia que nós, física ahhhh pronto têm uma maturidade diferente. Acho que foi muito importante esta experiência com eles. Ahhhh Paralelamente às digressões, todo o trabalho que nós fizemos aqui das aulas mínimas, de conhecerem uma série de artistas e não artistas e terem ah eles conhecerem, eu levei uma aula mínima ahhhha Laura Monteiro, uma jovem das artes plásticas veio ajudar numa aula mínima e eles adoraram. Portanto tem 25 anos nem se quer, não está.. está a começar a sua carreira, pronto. E as dificuldades que ela encontra.. foi. A Joana Gama, sei lá tivemos pessoas muito diferentes, João Paulo Esteves.. Estivemos na área da música, na área do pensamento, a C , imensas pessoas que disparam montes de coisas e que também, a nível de experiência, para eles é uma vantagem ter acesso. Por mais que seja curto, são duas horas, conheceram uma outra pessoa, falaram da mesma coisa, coisas parecidas mas diferentes, pronto abre-lhes mentes. Abre enquanto pessoas e isso é ótimo. Ahhh desvantagens.. já vou aos adultos. Então o que pode não ser bom neste projeto, eu acho que ahhhh

L: Para as aulas ou o grupo?

S: Eu acho que estou a pensar nos dois. Pronto, para as aulas, o quê que eu posso pensar.. Sim, às vezes há grupos, por alguma razão, não estão.. estou a falar das aulas daqui, não das turmas, uma coisa é as turmas, não é.. mas também posso falar das turmas. Lá está, aqueles que poderiam aprender de uma maneira mas terem os outros da turma, que eu falei há bocado, que boicotam, pronto eu aí, estamos a tentar.. Se nós não conseguirmos aqui enquanto projeto não conseguirmos dar a volta à turma.. são processos complicados que duram um ano. Porque nós não podemos dividi-los, não é, não temos essa intenção. E se nós não conseguirmos encontrar estratégias eu acho que, se calhar, pode haver elementos dentro do grupo que acham que aquilo.. não gostam das aulas e que, no fundo, não é pelo trabalho é pelo contexto da turma. E daí.. pode-os afastar, se calhar, deste tipo de trabalho e não é pelo trabalho em si. Estás a perceber o que eu quero dizer, não é? Aqui nas aulas já aconteceu também isso. Existia um grupo que era muito complexo e que havia miúdos lá dentro incríveis mas não conseguimos.. tentámos e tentámos, foi um ano muito complexo e houve meninos que desistiram. Não todos, mas pronto, houve um ou outro que.. Pronto que é pena porque eu acho que, lá está, o grupo.. não houve aquela união, não conseguimos, falhámos aí de alguma forma. De repente há uns que vão-se desinteressando deste tipo de trabalho. Pronto isso aí.. temos que melhorar e que às vezes temos que reconhecer que não conseguimos. Não somos heróis, não é, mas não é fácil. Tentámos, tentámos e falámos com a professora da turma, de sinergias.. ahhhh no grupo, o que é que eu posso contar assim coisas mais negativas, ahhhh só vejo coisas positivas, está demais (riso). Não eu acho que às vezes a.. Eventualmente se há miúdos que possam sair daqui, por exemplo, o Miguel, um dos miúdos que fizeram o Amarelo, depois não quis ficar no grupo e, pelo que eu sei não se meteu em mais nenhum projeto a nível das artes. Eu acho que ele saiu do grupo não por não gostar disto, ele adorava o trabalho aqui, mas porque o grupo se desmembrou e ele não soube dar o salto, tal como o Vasco soube; que pertencia ao mesmo grupo, que continuou porque gosta tanto disto, independentemente do grupo ter abandonado. Mas esse miúdo não, não conseguiu dar esse salto e desistiu. Eu acho que aí talvez da minha parte, olhando para trás, talvez não tivesse conseguido dar a volta a isso. Porque eu acho que ele deveria memso ficar. Porque era um miúdo.. Tu foste no 2º dia ver o espetáculo? Ou 1º?

L: 1º

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

S: Ah, no 2º dia ele falou, foi engraçado, na conversa disse, alto, levantou-se "eu quero dizer que este projeto para mim foi" pá foi muito bonito "inesquecível para a minha vida" e não sei quê, pronto. Esse mesmo miúdo que diz isso alto e bom som por iniciativa dela, não sou amiga dos pais, o que é que eu podia.. quis dizer aquilo perante 200 pessoas publicamente. Portanto tem agora 16 anos, eu acho que não soube dar-lhe a volta, no sentido.. ele queria fazer algo mais teatral com texto, queria fazer teatro e eu não queria (riso). Eu queria fazer mais dança, lá está, eu queria trabalhar com o Francisco e ele.. no Amarelo tínhamos algum texto e ainda tentei dizer "olha este projeto tem tanto texto se calhar é mais para a dança mas podemos..", tentei que ele ficasse mais pela dramaturgia, que tivesse ideias comigo mas não funcionou. Portanto acho que aí falhei, tinha que encontrar uma via.. ou então não falhei, tinha que ser mesmo assim.. Mas pronto, sinto um bocadinho de pena de não ter conseguido. Mas pronto isso são coisas não tão positivas.. Depois o relacionamento com os pais, eu acho que estou a aprender ainda, constantemente, como é que eu posso.. No outro dia uma pessoa da área da psicologia estava a contar alguns conflitos entre aspas, eu chamo-lhes conflitos, coisas normais entre pais e os projeto que acontecem, e estava a comentar isto com uma pessoa da área da psicologia e psicologia do trabalho, parental e por aí fora que me dizia "ah mas era interessante fazer sessões para os pais". A explicar a importância deste projeto, no crescimento deles com citações e com coisas que eu às vezes não tenho à mão, e fazer assim esse trabalho. Eu disse-lhe "ah que interessante, olha que era uma boa ideia" e fiquei a pensar naquilo. Ahhhh Não sei se os pais estão disponíveis, têm interesse ou não, mas era uma ideia de também reunir aqui os pais alguma.. porque existem reuniões mas são poucas. Nós temos.. e são reuniões normalmente pragmáticas; tipo horários, não sei quê, tudo a correr bem, passa tudo muito depressa.. Ter assim um encontro com os pais um bocadinho mais relacionado com a importância deste projeto na vida deles, sem ser eu a dizer. Porque eu sou a artista, não é (riso). Dizer alguém da psicologia, que está habituado a estas coisas e que acha e ouvir falar "bem este projeto é inédito, isto é incrível" os pais têm que perceber a importância e o privilégio e isso tudo, mas não vindo de mim (riso). Se não lá estou eu.. Pronto isso eu acho que é uma coisa que não corre !00%, mas também não corre mal, mas há coisas que às vezes que podiam correr melhor a esse nível. Ahhh Em relação aos adultos, vou passar aos adultos. Eu acho que os adultos ahhh falando de experiências diferentes.. A S2 Sequeira na música, por exemplo, começou desde o início comigo, aliás nós éramos muito amigas, ela é a minha mais amiga aqui no projeto, mesmo muito amigas e a ideia surgiu "epá e se fizéssemos coisas com miúdos, com os nossos filhos".. Portanto foi assim uma ideia também espontânea, no início, no primeiro espetáculo, no Amarelo. Eu acho que ela tem a ganhar muito com este projeto, como ela a própria o diz, estou a falar do que ela me diz, a falar o que ela me diz. Porque ela trabalha na, na, em duas escolas muito formais, portanto música, Academia Santa Cecília e a Academia Os Amadores de Música, é professora, a vida dela, dá concertos também mas dá milhares de horas por semana, é uma loucura. E este trabalho aqui para ela, desde o Amarelo.. ela sempre me disse que isto é riquíssimo para ela. Porque ela trabalha as coisas com os miúdos de uma maneira muito mais informal, não tem programas a cumprir mas ensina-lhes imensas coisas: sensibilidade auditiva, mostra-lhes coisas, põe- os a ouvir coisas. Muitas vezes este trabalho, que ela faz aqui com eles, não tem o mesmo tempo que numa escola porque há muitas coisas a cumprir e, lá está, qual é o papel da escola? Porquê que não tem esse tempo? Ela é a própria a dizer "que pena não conseguir fazer aquilo que faço aqui um bocadinho mais na escola, mas não consigo". O papel da escola, estas, estes compromissos, tem que se cumprir, cumprir, cumprir, cumprir, tem que ser reequacionado, não é. Se calhar esse cumprir, cumprir, cumprir leva para miúdos mas perde-se uma riqueza enorme de experiência e lazer construtivo, preguiça construtiva; que é estar uma hora a ouvir uma música e falar. Parece que não se faz nada, não

se produz. Como assim não se produz? Se calhar essa hora foi determinante para qualquer coisa de sensibilidade que não é palpável, que não é ahhhh que não se pode por dentro de uma estatística qualquer, que é o horror das escolas, que é a estatística (riso). E portanto esse trabalho, acho que para ela é, é muito positivo, pronto. E pronto, tem sido grupo a grupo. O primeiro grupo foi uma coisa, porque que ela também trabalhou em paralelo com a Rute Pratos também, eram, eram as duas a trabalhar na música e na parte do vocalizo. O Agora, segundo espetáculo, foi completamente diferente porque só foram para, não havia música ao vivo, foi só gravada. Foram para uma experiência de estúdio que também nunca tinham tido, e que também foi outra experiência.. e já ela sozinha sem a Rute. Este terceiro espetáculo é outro grupo, outros miúdos, há um portanto que já vem de trás, é mais experiência, mas também foi a questão de estar ao vivo outra vez, como no Amarelo, mas ter miúdos mais pequeninos no grupo, foi outro desafio. Portanto eu acho que ela, para ela é essa liberdade ahhh o improvisar na música, como é que se pode construir com eles sem terminar, sem.. "pá não vou mexer nisto que eles fizeram, está bem assim, é só manter, como é que isto se mantém?", esse questionar de uma improvisação, partir para uma coisa que tem que ser mais ou menos igual no espetáculo, mas como é que se dá essa.. acho que ela adora esse desafio. Isto falando da S2. Em relação à S, acho que ela só tem, pronto eu acho que ela só tem.. Pronto a S2 acho que não tem assim nenhum.. Ah! Às vezes ela queixa-se de não dar tempo para falar com ela, queixa-se imenso (riso), de eu não lhe poder dar tempo; que ela gostava que ter nos ensaios. Pronto isso são coisas de organização que às vezes não fluem. Às vezes fluem outras vezes não fluem. Pronto e estamos sempre a tentar equilibrar e por isso é que a equipa de produção que nós temos é fundamental para

L: Depois vamos falar da estrutura e da organização. Mas vantagens e desvantagens para os participantes adultos.

S: Dos participantes.. A S eu acho que ela também nunca ter trabalhado com crianças, é a primeira vez que dá aulas no grupo, e para ela foi uma descoberta para a vida, segundo o que ela me diz. Agora já está na Culturgest, a trabalhar com um projeto com a Culturgest, já trabalhou no São Luíz depois disto. Portanto ela encontrou aqui alicerces para também ter mais confiança para propor coisas a outras, a outros espaços, também por intermédios de nós. Por exemplo, o Radar que o projeto da Culturgest, eles convidaram-me a mim e eu "ok eu vou mas é com a S". Já fomos a Castelo Branco também dar aulas, já fomos a Lagos, portanto ela está, de repente, a criar um sistema com poucas regras, porque ela é muito anti-regras. Usa um sistema também que consiga passar a diferentes miúdos, com menos tempo, tem 2 dias, tem 3 dias; porque aqui é regular nas escolas, com o grupo é de vez em quando, portanto em diferentes formatações de calendários, não é, diferentes calendários.. Mas para ela acho, tem sido muito importante perceber que é nas escolas, é nos meninos.. No passado ela só tinha trabalhado com adultos, até vir para aqui . Desvantagens ou problemas ou questões é o que eu falei há bocado, as turmas complexas.. como é que tu consegues passar o quer que seja de respeito para o outro quando tens miúdos que magoam constantemente, que não conseguem concentrar-se, tipo.. isso também nem é uma desvantagem, é um problema. É uma questão que não estamos ainda afinados. Debatemo-nos com essa questão cada vez mais agora. Estamos em mais escolas, não estamos só na Voz do Operário, estamos em escolas diferentes e por isso são miúdos diferentes, etc. Pronto, o Francisco.. vantagens e desvantagens.. Eu acho que pronto para o Francisco foi muito importante este contato com os miúdos, a relação que ele construiu com eles, que é um bocadinho mais distante não é, não é tão próxima como eu. E que eles têm assim um bocadinho mais respeito (sussurrando).. também é bom. Ahhh e também como é que a própria paciência dele em relação a miúdos.. portanto ele não tem filhos, não tem uma relação próxima com crianças, portanto também para ele às vezes é difícil esta energia deles "ah parem, calem-se".

E esta questão do ser profissional ou não, pronto que é uma grande questão neste projeto. É com crianças, é muito profissional para os adultos, mas eles são crianças. Portanto esse grau de exigência tem de estar sempre.. aliás isso é uma das questões em relação às pessoas que eu convido que é saber muito bem como é que eles trabalham com os miúdos. Às vezes parece uma coisa e depois é outra e está sempre em.. Eu como direção do projeto tenho de estar sempre a questionar e ir ver as aulas, a ver se há ali algum deslize; isso eu não admito, falta de respeito com os miúdos. Isso não, isso nunca. E às vezes também grito, não é isso de que estamos a falar, não é um grito. Um grito não é uma falta de respeito. Pode-se evitar mas não é uma falta de respeito, é uma "olha já não aguentei, já está, pronto", desde que a pessoa tenha consciência "ups, olha hoje gritei calma, o que é que se está a passar?". Também é um.. agora há coisas que eu tenho que mesmo de estar em cima porque rapidamente pode ser uma falta de respeito e eles são miúdos, tem de ser muito respeitados.. Vantagens, desvantagens.. Vantagens ahhh Pronto para mim a vantagem de ter estas pessoas todas à minha volta, e agora não falo só do lado artístico, da S, da S e os outros que já passaram por cá.. mas da produção da S1, da S2, que são pilares não só a nível de organização mas como de pensamento de pessoas que.. Pronto, a C foi no início, mas que no fundo a S1 e a S2, apesar da S2 estar mais na questão pragmática também está um bocadinho, também gosta de opinar sobre os meus textos, também gostam de refletir connosco. Ter uma equipa como esta de cinco estrelas é um luxo. É mesmo um luxo. Eu, pronto, digo isto não é a questão de ter apoios ou não, eu nunca tive uma equipa assim tão perto neste projeto, que me acompanhasse no conceito, na produção sem dúvida, mas no conceito, na comunicação, nas coisas que saem para fora.. Pronto e é um privilégio e, e, e pronto e acho que também o projeto puxou imenso também por estas pessoas existirem nele. São pessoas que não são meras secretárias, nem meras funcionárias de um projeto que há os artistas e a produção. Elas são realmente produtoras também mas pensam o projeto comigo. Nós temos reuniões, temos almoços uma vez por mês; agora temos que voltar a eles, em que "então como é que é? O quê que achas? O quê que eu digo a este pai? O quê que eu digo a este miúdo?". Elas também gostam de dizer coisas e estão dentro. Qualquer comentário que eu tenha transmito-lhes. Portanto há um, uma parceria mais de igualdade para igualdade e não ser aquela coisa "ah eu é que decido". Não, quando tenho uma decisão difícil "o quê que vocês acham? Como é que é?". Pronto isso é fantástico.. sinto-me mais apoiada e não tão, a ter que resolver tudo e as questões mais graves ter que se eu a tomar uma decisão.

L: Agora, para o projeto funcionar tem algumas condições que foram subsídios, instalações,

S: Deixa-me só.. há uma coisa que eu não disse e temos tempo até. Há uma coisa que eu não disse antes de passarmos a essa, que é as professoras envolvidas no projeto nas escolas, porque acho que me estou a esquecer um bocadinho delas. Eu acho que muitas delas, não todas mas a maioria e grande maioria, ahhh sentem neste projeto um prazer enorme de estarem a colaborar connosco e a ter este contato com artistas na sala de aula. E acham, pronto a B, mas as outras que vêm comentar.. tu estiveste cá numa reunião? Estiveste na última? Estiveste nas duas?

L: Sim

S: Nas duas ah, boa, então também ouvistes. E portanto acho que há uma passagem direta para as aulas daquilo que nós fazemos com elas e que é uma grande vantagem, que elas querem continuar imenso, pronto. Ahhh Pode às vezes correr melhor com um professor do que com outro, faz parte, mas o, o, o.. pronto acho que estão a querer muito que isto continue porque lhes faz bem, uma vez por semana, fazerem isto, fazerem este trabalho com a turma, pronto só para não me esquecer delas.

USC DE COMPOSTELA

L: Pronto. Portanto para o projeto funcionar tem que haver algumas condições que viabiliza e permite alcançar os objetivos que são delineados. Nessas condições algumas já foram mencionadas mas quais são as condições que são absolutamente necessárias para o bom funcionamento do projeto, primeira parte. E depois quais são as faltas que se sente para o projeto poder fluir de melhor forma.

S: Sim, então, financiamento, tem que ser uma delas. Porque é assim, para manter uma equipa, e como isto está a crescer, realmente está a crescer muito, continua a crescer. Quer dizer, não é por acaso que nós temos 530 pessoas no D. Maria, não é por acaso, há um trabalho prévio feito de reconhecimento do trabalho por parte das pessoas, de miúdos que andem aqui, vai passando por boca. E portanto isto exige um trabalho de produção enorme. E neste momento nós temos uma pessoa a tempo inteiro, sem precaridade, com contrato e por aí fora.. uma pessoa e eu. Nós somos as únicas neste projeto que temos contrato e que.. sem precaridade, estamos a ganhar, não extraordinariamente.. Mas todas as pessoas que trabalham aqui é pontualmente, maior parte delas. Neste momento a S1, na parte da comunicação e que é um elemento fundamental, e que ajuda imenso a S2 porque ela não consegue dar conta do recado muitas vezes na produção, está a recibos verdes em part- time. Acaba por trabalhar sempre o dobro e está a recibos verdes. E não tem.. isto é horrível, pronto. Em termos de financiamento nós crescemos imenso em termos de, de, de projeção para fora, mas em termos de equipa não estamos nem pensar ao nível daquilo que crescemos, estamos muito à quem. Isso é, é, é mau, uma coisa é.. estamos há dois anos assim, isto a crescer, crescer a crescer, cada vez mais solicitações, cada vez mais.. e aguentámos.. agora, outra coisa é daqui, nos próximos dois anos não termos isto para melhor. Porque a nossa proposta era termos, a nossa proposta para a DGartes era pelo menos termos duas pessoas em full time, com condições, a trabalhar na.. E que não é demais. Que depois há o trabalho de eu enquanto artista e do Sérgio paralelo ao grupo, ao CFA, e que também está dentro deste estrutura das produções RealPlágio. Portanto não é demais. Portanto há uma questão de financiamento que temos, portanto a Câmara Municipal de Lisboa continua a financiar-nos, espero. Há sempre uma proposta mas já é o 2º ou 3º ano, eu nunca sei, as datas depois temos que confirmar, depois vamos rever o texto todo certo? Estas coisas assim, só porque pode-me falhar alguma coisa. Mas pronto, já são pelo menos 3 anos consecutivos que temos apoio e que é fundamental para esta.. ao CFA, mas é em Lisboa. Portanto é vocacionado só para Lisboa. Ahhhh Pronto a DGartes temos este interregno de sabermos bem o que é que se vai passar.. E depois temos uma série de co- produtores pelo país e pelo estrangeiro que estão à espera que nós digamos que vamos avançar. Quer dizer, há uns que vão avançar de qualquer maneira mas.. temos co- produtores do Teatro Circo Braga, só para teres uma ideia de co- produtores que nós temos no projeto. Ahhhh Teatro Circo Braga, vou dizer alguns, Verão Azul quer ser também nosso co- produtor novamente, lá em baixo, temos o LU.ca, o teatro LU.ca aqui em Lisboa, temos o festival da Covilhã. Temos co-produtores, pessoas no estrangeiro a querem comprar o espetáculo do Sérgio As Histórias Magnéticas; Tóquio, Barcelona, ahhhh Escócia, Paris, temos imensos sítios que temos cartas, que querem o nosso projeto e que estão à espera que nós avançamos ou não. Cerca de 50 espetáculos de Histórias Magnéticas nos próximos dois anos, que é uma.. e ainda por cima não vamos só ao teatro, vamos a bibliotecas, vamos a escolas. Portanto é um projeto altamente portátil que permite ir a qualquer sítio, praticamente. E portanto é um projeto que se não tivermos apoio vai.. temos que questionar o que é que vai, o que é que vamos desistir de fazer, vai-se tudo (riso) porque isto é imenso trabalho. Ahhh Temos um seminário Artes/ Direitos humanos, co- produção do Teatro São Luíz, pela segunda vez, daqui a dois anos, que vai abranger uma série de professores que trabalharam connosco nestes últimos dois anos, vai ter convidados de fora, a Leonora Fabião, pessoas de fora que vêm também ahhhh dar o seu

contributo e falar sobre estas questões da arte, arte/ direitos humanos, como é que se encaixa. Vamos ter uma companhia, vamos, iremos ter, se tivermos.. temos uma convidada que também trabalha com crianças, estrangeira, portanto, criar finalmente este intercâmbio, tentarmos conseguir lá fora e eles virem cá, portanto temos isso planeado no São Luíz. Portanto são dois anos a preparar este seminário que vai ser um trabalho enorme e, e portanto, e temos a co-produção do São Luíz, quer dizer, eles querem e têm uma verba para nós, excelente, mas não chega. Porque se não temos equipa.. A questão é que as co- produtoras pagam aos artistas, se calhar pagam às pessoas, mas depois a produção disto, não havendo uma equipa, isto não pode acontecer, esta máquina não funciona. Portanto, tá, temos um CD também planeado com a S2 Sequeira a orientar. Um CD que será construído com vários convidados, músicos que vêm trabalhar 3 meses com os miúdos, com alguns; ir para estúdio profissional e gravar. Portanto estamos a falar de músicos como ahhh o Pedro Gonçalves, DeadCombo, a Joana Gama, o Sérgio Plágio, MFreitas Branco, pronto músicos que nós adoramos, que eles já conhecem, os miúdos já conhecem dos espetáculos, ahhh e portanto esse CD está planeado.. uma coisa assim para ser feita nos próximos dois anos, ahhhhh e portanto toda.. Acho que não me estou a esquecer de nada.. AH! Temos o clube de leitura, também vai, inaugurar este ano ahhh agora em Dezembro, 14 de Dezembro, vai ser um espaço ligado à literatura infantil, juvenil, vai estar ligado às escolas daqui, nossas parceiras; mas também qualquer criança que venha aqui.. e que vai estar em funcionamento, um pequeno clube, tem acesso direto à escola, Voz do Operário. Temos este espaço que conquistámos há 8 anos que melhorámos, que continuamos a melhorar, a recuperar, a limpar com a EIRA, nossa parceira desde o início e que sem este apoio isto vai tudo ser terrivelmente equacionado, porque nós pagamos as aulas aos professores para termos espaço gratuito, e a EIRA paga a manutenção. Ora, não havendo apoio para a equipa isto vai ao ar. Eu não sei o que é que vai acontecer, isto vai ser tudo re- equacionado, não é. Portanto, o que é que me falta dizer mais.. Há a questão do financiamento, sim. Em termos de.. pronto, em termos do que nós precisamos sem ser só dinheiro (riso), o dinheiro é principalmente, porque com o dinheiro que nós fazemos eu acho, não é. Eu acho que há esta questão da internacionalização, que é uma lacuna no nosso projeto, ainda não conseguimos e eu gostava muito. Já tentámos com o Amarelo, não deu.. não tentámos o suficiente, não temos equipa de produção, não é, eu acho que.. é também por isto ser um projeto com crianças que é difícil levar para fora, mas não é tanto isso, há projetos que circulam. Belgas, há projetos que eu já vi cá com crianças, tudo é possível, a questão é, é não ter os contatos certos, e não ter as ligações certas. Ai já tenho aqui o Sérgio a dizer que me vem buscar. Estamos quase, não estamos?

L: Sim. E portanto quais são os meios além do dinheiro que podia..

S: Pois é isso que eu estava a tentar pensar. O espaço que nós temos aqui, ele está um bocado decadente, isto se não for recuperado, qualquer dia.. O projeto dele, para ele ser recuperado é assim.. é um projeto que já está a ser adiado há uns anos. Pronto eu acho que isto vai aguentando. Eu sou um bocado punk nestas coisas que é até, olha, aguentar, desde que não caia nada em cima e se está só velho, vamos aguentando. Mas às vezes penso, pronto o Francisco é cauteloso nisto.. isto, pronto, há muita humidade, não é bom para os miúdos, não é bom para nós. Pronto, portanto eu acho que este espaço poderá aguentar mais uns anos mas se continuarmos cá mais 20 anos, se calhar, temos que pensar que precisamos de outra coisa (riso), qualquer coisa diferente, claro. Ahhhh que outras coisas é que eu preciso? Deixa-me pensar.

L: E, por exemplo, a relação com as escolas, precisava de outra infraestrutura?

S: Precisava, precisava. Precisava, tens razão. Não é outra estrutura, era mais tempo meu ou alguém que me representasse com dinheiro, para poder

L: Qual seria o perfil dessa pessoa para trabalhar na formação com as escolas?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

S: Eu acho que a S seria ótima. Porque, lá está, tem um perfil que não é artista mas tem uma questão ou uma pessoa ligada à psicologia, tipo esta pessoa com quem eu falei agora era uma pessoa engraçada. Portanto que não é.. a educação.. psicologia também.. O ideal seria, olha, as duas, mais um artista, três! Ou seja, haver um comité, não isso já é demais.. Mas haver assim um núcleo, pronto, 2 pessoas o ideal; que tivesse mais contato, mais formação aos professores, acho que isso falta, formação aos professores sempre, sempre. Pronto isso é uma coisa, uma lacuna. Ahhhh, queres depois ver isto? Se quiseres depois ainda ver deixo aqui.

L: Sim.

S: Portanto, sim, com as escolas acho que é pouco o que fazemos, ainda. Quer dizer é pouco, acho que fazemos imenso, mas podia ser mais.

L: Mas, mais pessoas para, mais tempo de algumas pessoas.

S: Sim. Mais tempo. Não ser eu a ir menos, mas ser duas pessoas a irem mais tempo.. ver as aulas 1 vez.. não, 2 vezes por ano vão assistir, é pouco. Se queremos evoluir com os professores e dar-lhes formação, no geral, aquelas coisas que nós repetimos, tínhamos que ter mais formação aos professores e mais acompanhamento.

L: E com as direções das escolas é preciso?

S: Também. É preciso. É um trabalho fantástico, é mesmo preciso. É porque, lá está, como eu disse o meu exemplo, a minha diretora da escola marcou-me, não foi a minha professora, portanto as direções têm um peso enorme. Portanto com as direções também tem que haver disponbibilidade das direções, o que não é fácil. Mas é, lá está, se houver um investimento que faça parte e que "vocês, este projeto existe aqui mas tem que ter 10 reuniões por ano connosco", sei lá, uma coisa deste género. Ou tem ou vamos para outra escola (riso), uma coisa um bocado negociada. É isso, assim que nós queremos funcionar, portanto temos que arranjar tempo.. o problema é que as pessoas queixam-se muito "ai não temos tempo". Portanto é dizer, olha, ou conseguem perceber que isto é muito válido, e este projeto tem que encontrar tempo ou então..

L: Portanto nas próprias escolas deveria ter tempo para concertação com este projeto?

S: Sim, sim.

L: Hmhm.

S: Se eu pensar em mais alguma coisa ainda te escrevo.

L: Pronto.

S: Das coisas que eu acho que ainda faltam, que eu estou- me a esquecer de algumas. Ahhhh sim. Aquilo dos pais, já disse, aquelas reuniões com os pais, encontros com os pais para tornar a coisa mais.. sem nos tornarmos não.. é só mapeamento, esclarecimento e..

L: hmhm. Portanto damos por concluído?

S: Sim.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**Entrevista N**

L : Portanto para iniciar vou pedir para te apresentar, mais na formação e na experiência profissional.

S: Ah, formação minha académica? Ora bem, eu não sou artista, não é. Para começar por aí (riso) e eu sou.. O meu nome é S, em termos de formação académica tenho algo que não é muito óbvio para estar aqui metida, mas pronto. Eu sou formada em direito e, e depois de terminada a licenciatura em direito fiz um mestrado em direitos humanos. Assim de uma, uma, direitos humanos em democratização, pronto, mas uma versão.. multidisciplinar à temática dos direitos humanos, ou seja, porque eu queria sair só da parte jurídica, então era um mestrado que me dava multidisciplinariedade no tema. Praticamente logo a seguir eu comecei a trabalhar numa ONG internacional de direitos humanos que tinha um enfoque muito comunitário; que não era muito normal em ONGs de direitos humanos até ao dia de hoje vá; e que trabalhava muito um dos pilares maiores do seu trabalho, era educação. Não é, ou seja, era a ideia de traduzir todos estes conceitos muitos complicados nos direitos humanos e muitos jurídicos, em ferramentas de trabalho não é, em ferramentas compreensíveis a nível comunitário, não é. Ou seja, devolver os direitos humanos onde eles pertencem, não é. Ahhh e, e isso fez de mim, logo desde que comecei a trabalhar praticamente, metida no mundo da educação, metida no mundo da educação não formal, vá digamos assim que não é um terminologia que eu goste assim muito.. Ahhh e, ou seja, eu gosto mais de falar de educação popular mas com metodologias participativas e experienciais, ou seja, como é que se aprende fora de, do intelecto puro, não é, ou seja, e do raciocínio lógico puro e como é que se aprende a integralidade, não é. E temas tão complexos como estes, que são os direitos humanos, são muito ahhhh pretos e brancos, não é, e há muitas coisas difíceis de compreender por vezes. Sobretudo se se fica só ao nível da discussão teórica. Então fiz parte de anos de pesquisa, de desenvolvimento de atividades específicas, ou seja, com um grupo de pessoas que já trabalhavam muito tempo nisto, tive oportunidade de trabalhar com muitas pessoas diferentes; líderes comunitários ahhh professores académicos, não é; que se juntaram para desenvolver materiais específicos de educação, não é. E, e acabei por nunca mais sair da educação (riso). E deixei de trabalhar com a ONG passado uns 4 anos e comecei a trabalhar mais sozinha. E até o dia de hoje continuo a trabalhar mais sozinha, não é, a nível de consultorias e por projetos, mas sempre ligada a esta, a esta faceta, não é, de, de trabalhar com ativistas sociais, com, de vários, ativistas não é, ou trabalhadores sociais. Seja de que indo.. Podem trabalhar em associações de direitos LGBT, de mulheres, de qualquer coisa, não é. Que caiba nesta grande terceiro setor. Ahhh nesta ideia de reforçar o trabalho deles através de um conhecimento de direitos humanos, não é. Depois há ali uma determinada altura da minha vida que eu entro num projeto com artistas, com uma rede cultural pan.africana e começo a aproximar-me mais da arte, mais da cultura. Mas quer dizer, toda a vida, toda a via ainda em termos de, quase, de forma, não é. Mas começo a entender mais este mundo, não é, mais a conexão entre arte e direitos humanos, educação, cultura, começo a entrar um bocadinho por aí, mesmo que seja a nível de compreensão minha, não é.

L: Isto foi há quanto tempo desculpa?

S: Ahhh, isto foi em 2014. Quando eu trabalho com esta rede panafriacana, em que, em realidade é que, na altura sinto muito a necessidade de dar mais conhecimento de direitos humanos a associações culturais e artistas.. no tempo em que a censura já começava a enormemente a crescer, mais do que o normal, não é. Em, no continente africano. E, então obrigatoriamente eu tenho que perceber melhor tudo isto também, não é. Ahhh e foi uma experiência maravilhosa em vários sentidos. Não só porque conheci um bocadinho da biodiversidade africana, não é, que já por si é uma bênção. E aproximo-me deste mundo mais

artístico, que é um mundo que eu também gosto muito e que pessoalmente também estive sempre muito ligada, não é. Maior parte dos meus amigos são artistas, pronto. (riso)

L: E

S: E o que é que acontece? Diz lá, já me perdi

L: Não, é a experiência profissional e depois dessa experiência foi aqui já para o projeto?

S: Ah! Como é que eu vim aqui parar? Ah, então eu leio à minha filha.. a minha filha.. começa aqui, é a primeira ideia, primeira conexão que eu tenho aqui é que a minha filha vai fazer aulas aqui, pronto. Depois eu leio o livro da Sílvia, não é, do primeiro projeto deles, que é o "se tudo fosse amarelo"

L: Desculpa, aqui é na escola da Voz ou no Teatro da Voz?

S: No teatro da Voz. No CFA.

L: Ok.

S: Ou seja contato direto com o CFA e com a Realplágio, não é. E leio o livro do projeto "se tudo fosse amarelo", gostei muito, não é. Fiquei extremamente contente por saber que já havia coisas deste género a ser feitas em Portugal, não é. Porque além de tudo, o trabalho é sempre no estrangeiro. Eu tenho pouca ligação a Portugal. E, e tenho, e tinha nessa altura uma experiência muito maior com adultos. E também tinha vontade de experimentar com outros públicos. Então identifico-me com o livro, com o projeto, com a maneira de pensar, não é, com esta coisa muito participativa, muito aberta, muito de construção, de acreditar nos públicos com quem se trabalha, vários ingredientes que ali estavam, não é. Uma perspetiva um bocadinho global do ser humano e da educação e.. e venho aqui falar com a Sílvia e digo-lhe "olha", apresento-me melhor, digo quem sou e digo "gostava muito de experimentar com os teus miúdos" (riso). Foi mais ou menos assim. E ela aceitou. Vim fazer uma primeira sessão com eles, pá já não sei em que ano, não é, talvez o ano passado, 2017? E a Sílvia gostou muito. E quando surge esta possibilidade, da Sílvia Real né, quando ela começa a pensar no seu novo projeto aí então chama-me para ser colaboradora permanente no projeto. E, e de repente há aqui um giro, não é, também na, naquilo que eu faço. Porque, tudo bem, que eu continuo a achar que trabalho em direitos humanos de alguma maneira, não é.. sim trabalho, eu continuo a achar, em termos teóricos, eu continuo lá, não é, só que num contexto completamente diferente. Aqui, ou seja agora começamos a entrar.. porque depois há as escolas que é o que tu queres mais falar agora, não é?

L: Eu quero falar do projeto.

S: Pronto. Claro porque há a parte das escolas e há a parte do projeto de criação artística, não é, que são duas vertentes em que eu; não toda a gente que tu vás entrevistar, mas que eu estou metida nas duas, não é. Portanto eu tenho as sessões nas escolas e sou colaboradora da nova criação artística. Ahh

L: Então como é que se articulam as duas coisas no projeto?

S: Como é que se articulam as duas coisas no projeto..

L: São paralelas, há ligações entre essas duas componentes? O que as une são mais os objetivos ..

S: Pois, eh, sim. São paralelas, eu vejo como paralelas. Não sei, se calhar a Sílvia terá, é, tem muito maior compreensão disto, não é, para falar. Mas, eu para mim são paralelas. E tem os mesmos objetivos de educação de valores, educação integral, educação para um crescimento saudável, educação artística, neste sentido, não é, de ahhh ou seja não se investem só nas pessoas, através da educação artística.. para serem artistas mas para serem cidadãos, não.. seres humanos inteiros, não é. E.. mas eu na escola tenho uma vertente, por exemplo, muito mais.. Tudo isto para mim é uma descoberta, não é, uma grande descoberta. Seja de público, seja de contexto, seja de fio condutor também às vezes.

L: Mas portanto este projeto foi construído, foi feito uma candidatura, participaste na construção do projeto?

S: Participei na construção do projeto? Não tanto, não, não. Ahhh estou a pensar o quê que, o quê que.. ou seja, eu, sempre soube, sempre estive ali não é. Ela veio falar, a Sílvia falou comigo desde o início, perguntou-me a minha opinião.. Sim, de alguma maneira participei, não é. Não estive a full na construção nem desenvolvimento mas sim, sinto que eu, houve uma preocupação de saber o quê que eu também esperava e o que eu estaria disposta a dar. Portanto houve muita transparência desde o princípio, isso sem dúvida alguma, não é. Portanto, o que faz com que talvez eu até pudesse ter participado mais se, se quisesse. Mas acho que, naquela altura, era saber o que é que se esperava de mim, o quê que eu estava disposta a dar, mas sempre sabendo de tudo o que acontecia. Portanto há, nesse, sim é participativo. Para mim, não é. Porque não foi uma fórmula que me foi mostrada só quando já estava feita, não é, não, de maneira nenhuma. Ahhh aliás porque não é nada a maneira de trabalhar, nem do CFA nem do Realplágio.

L: Então quais são os objetivos do projeto?

S: Quais são os objetivos do projeto? Os objetivos do projeto são, à minha maneira vou dizê-los, não é.

L: Sim, claro.

S: São trazer a arte para dentro da escola, apostar em um desenvolvimento mais saudável destas crianças; é um crescimento mais livre de alguma maneira, não é, em proporcionar possibilidades de abertura de pensamento, expô-los a momentos, nem digo.. mas expô-los a momentos que não fazem parte do quotidiano da escola, momentos aqui de uma maneira um bocadinho lata, não é. Ahhhh desenvolver um pensamento crítico, seja lá o que é que isto for, também é daqueles temas que agora são um bocadinho, aqueles conceitos um bocadinho usados conforme se quer, não é, pronto. E possibilitar experiências artísticas de uma maneira participativa, não é, e como atores, as crianças como atores dos processos e não só como atores.. ativamente ativos nos processos e não simplesmente recipientes de fórmulas pré-estabelecidas, não é. Ahhh como partícipes, não é, que também suponho que isso desenvolva capacidades para serem realmente atores das suas vidas, não é. Pronto, para mim é um bocadinho isso (riso).

L: E quais são os diversos, como é que podia caraterizar os diversos intervenientes no projeto? Quem são as pessoas com

S: Em termos de tudo, todos os atores envolvidos? Ahhh desde os professores à equipa aqui, CFA, Realplágio, ahhh aos artistas, não é, ao grupo de pessoas externas à escola, não é, aos miúdos. Mas queres que caraterize? Não?

L: Por exemplo, os professores, como é que foi divulgado o projeto junto das escolas e como é que foram envolvidos os professores que participam?

S: Ahhh ora bem, isto, isto, o projeto, inicialmente todo, começa aqui na Voz do Operário há não sei quantos anos atrás, não é, é tipo a raíz. E aí começa por um envolvimento pessoal, não é, da coreógrafa Sílvia Real na escola enquanto mãe. Portanto há esta ligação que surge em outros moldes, vamos assim dizer, e que se mantém porque, porque foi sempre sendo alimentada. Ahhh e aqui trabalha-se com a coordenadora, não é, da, do, da primária; porque é um projeto dirigido à primária Ahh que depois é responsável pela gestão dentro da escola, não é. A mesma coisa com a, as outras duas escolas, que agora não te vou poder responder a isto porque eu não sei exatamente como é que surge o contato com a A , não é, não exatamente em que momento é que esse contato surge, foi muito anterior a mim e agora não sei explicar. Mas é ela, enquanto coordenadora da escola do Castelo e parte integrante deste agrupamento de escolas do Gil Vicente, que fica o ponto destas escolas, não é. E também foi, e também é ela que articula as professoras e como é que as coisas vão ser feitas nestas escolas. Portanto estas

duas tiveram participação, as outras já não, não é. Seja, a primeira vez que estão aqui é aquela vez em que tu também cá estás, não é. Ahhh que é uma coisa que, por exemplo, agora já disse à Sílvia que, que, desde, que sinto que isto não pode ser assim para o ano que vem, por exemplo, não é. Que tenho eu, eu já sinto, neste primeiro período mais coisas que eu senti foi que gostava de ter tido mais tempo com essas professoras, para que elas percebessem aquilo que eu faço. Que não é às vezes muito fácil perceber, pronto. E eu acho que é óbvio (riso) porque para mim sai naturalmente mas depois falo com pessoas e essas dizem "claro", ou seja, "tu estás a pedir demasiado" Ahhhh. Ou seja, primeiro metodologias completamente não formais, usadas pela não formalidade, não é, ahhh muitas coisas, não é, porque eu não trabalho os direitos humanos de uma maneira clássica, porque não chego ali e digo "há o direito a isto, há o direito àquilo, há o direito não sei quê, não sei quê, não sei quê, a partir daí falamos nisso". Não, faço todo um projeto de descoberta, tenho muita coisa, o que aqui, o que é que eu sou e que nós somos e o quê que é o eu, o quê que é o nós, o quê que é a diferença, o quê que é a igualdade, não é, e vou muito devagarinho, devagarinho, até que aquilo tenha lógica para chegar aos direitos humanos, não é. Ou seja, preciso de perceber porquê que aquilo existe antes de saber que aquilo existe, para mim, não é.

L: E então que tipo de atividades é que fazes?

S: (risos) Ahhh Eu tento ao máximo fazer atividades experienciais, ou seja, no sentido que os miúdos têm que estar, os miúdos e os adultos, não é, quer dizer.. por saber que funciona, ou seja, por saber que funciona com os adultos obviamente que vai funcionar com crianças, que estão muito mais esponjas, tem, com os poros todos abertos, não é. Ahhh sei lá, posso-lhes tapar os olhos para eles andarem, simplesmente, um bocadinho na sala e sentirem medo, não é, e depois explorarmos o porquê do medo, o que é que eu estou a proteger. Depois chegarmos à importância da vida e, por exemplo, ahhhh e esta coisa do valor absoluto, não é, do lugar mais importante e levar isto àquela coisa dos direitos humanos, sempre, também para proteger tudo isto. Mas depois pode acontecer, como tem acontecido. Por exemplo, no outro dia fiz esse exercício, tenho aprendido horrores, não é, fiz este exercício e os miúdos de repente.. eu tenho turmas de 2º ano que são muito pequeninas.. e eu numa turma de 2º ano começámos a falar do medo, imagina os miúdos, de repente, tinha todas aquelas crianças a contar-me quando é que eles sentem medo, não é. Cada um tinha uma história e "o armário não sei da onde" e "as escadas não sei da onde" e todos falaram aquilo e eu a determinada altura pensei "bem, isto não é nada o que eu queria", não é, mas fui para casa a pensar "sim, mas também é isto que eu posso querer", não é. Porque eu proporcionei ali uma hora àqueles aqueles miúdos, em que todos eles admitiram que tinham medo à frente de todos, não é; o que já é, por si só, impressionante, não é. Porque eles têm que armar-se todos em corajosos e ahhhh e tens num espaço para falar de coisas que normalmente eles não têm, porque não têm. Ninguém vai perder uma hora, entre aspas, não é, que é, ahh a possibilitar que eles falem daquilo que lhes dói e medo, e tal. Então tem-me acontecido assim umas coisas surpreendentes com as crianças. E que, e que eu tenho visto como, no fundo, como mais-valias, tudo isto, não é, mais do que pensar "meus deus mas eu queria ter chegado ali e não cheguei" mas cheguei a outro lado, não é. Ou tenho, tenho um, tenho, desenvolvi uma, uma atividade que é a linha da vida, pronto, em que eu quero que eles entendam a história deles, não é. Que todos nós já temos uma história e, eu tenho esta paranoia muito grande com a importância da compreensão histórica, não é, de saber porquê que estamos onde estamos e.. Ahhh e é, pronto, porque acho que a sociedade não muda se nós não fizermos uma análise crítica do passado, não é. E então trabalho este, esta, identidade, não é. Para isso dou-lhes uma linha de lã em que eles têm que colar a linha como eles acham, não é. Então aí é a linha desde que eles nasceram até ao dia de hoje, que é completamente abstrato para umas crianças de 7 ou 8 anos. Mas não importa. Ahhh e no outro dia apercebi-me que o, só o facto

de, ou seja foi mesmo naquele, porque eu também, foi mesmo daqueles exercícios que eu me apercebi.. que estando ali naquela luta, conseguir colar a linha no papel, que é uma dificuldade extrema, não é, que os abrigava a concentrar-se, não é. E que com aquilo que eu lhes disse, alguma coisa de "isto é a vossa vida", "o que é que vos foi acontecendo", "que coisas importantes é que podia aqui por? Uma, duas, três, quatro," não importa.. Há ali mesmo uma coisa da, da manualidade e criação que funciona incrivelmente, não é. Ahhh e eu fiquei impressionada e foi aí que, eu acho, que pela primeira vez pensei "não, realmente trabalho com práticas artísticas" (riso). E vi como isto realmente é extraordinário, não é. Ahhh porque este projeto também tem permitido isto, não é. Eu pela primeira vez tenho, em paralelo, várias turmas ao mesmo tempo. Portanto é a primeira vez que tenho 6 turmas.

L: Todas de segundo ano?

S: Não. Duas de 2º e 4º. Ahhh eeee e que, independentemente de cada uma já estar ao seu ritmo, obviamente não é; porque, porque eu acho que isto faz parte e que as coisas não têm.. há uma linha, mais ou menos, não é, e há coisas que eu repito, não é. O que também tem sido extraordinário para mim, não é. Porque eu tenho conseguido comparar muitas coisas, ou seja, nunca me tinha acontecido, não é. Porque é que isto funcionou, porquê que isto não funcionou tão bem, eeee então para mim isto tem sido incrível também, não é. E isto de ter feito 6 vezes seguidas esta coisa da linha, porque eu gosto muito e acho, e acho que cada vez melhor funciona, permitiu-me concluir isto. Isto realmente ahhhhh Porque eu nunca tive, eu não sabia que aquilo que eu fazia podia ser qualificado como educação artística, de alguma maneira ou educação pela arte, não é. Ou seja, eu vinha de outros termos, não é, que era participação, a experiência, sobretudo isto não é, técnicas participativas e experienciais, lúdicas, mas nunca lhe tinha posto a camada de, pela arte, não é. Então tudo isto de repente, "não mas sim, pode-se qualificar como artísticas", não é, de alguma maneira.

L: E no desenvolvimento dessas atividades há alguns obstáculos, alguns obstáculos, dificuldades que se encontram ?

S: Se me perguntas as maiores dificuldades é, assim agora neste projeto, são os professores. (risos)

L: Está bem, não vamos falar mais disto então. E alguns apoios, algumas, agentes facilitadores? Pode ser coisas ou pessoas.

S: Ahhhh os agentes facilitadores são, que também podem ser obstáculos às vezes, são as próprias ah ah como é que eu digo isto, os próprios locais, não é. Acho que escolas que te dão mais espaços para, para brincar com os miúdos, entre aspas não é, ou seja ahhhh eu às vezes preciso de salas com mais, mais espaço, para fazer coisas com mais movimento. E há escolas que têm isso e outras que não têm. Ahhhhh facilitada, obviamente que, que, eu agora tenho apoio disto, portanto todos os materiais e todas as coisas, nada disso é, às vezes isso pode ser um obstáculo, não é, conseguir os materiais, por exemplo, que eu às vezes uso; mas isso não tem sido. As escolas também têm sido recetivas e às vezes fotocópias ou à última da hora uma coisa que eu me lembre também, tem ajudado muito. Ahhh Assim agora não me lembro de mais nada que possa ser obstáculo, facilitador, na realidade. A própria arquitetura da escola sim, é, por vezes ajuda e por vezes não ajuda. Dependendo não é, dependendo da atividade, da escola, da, do que está disponível, pronto. Às vezes isso é complicado. E às vezes tenho que adaptar coisas e não funciona tão bem. Hmmm

L: Então e como é que ia definir o seu papel no projeto? Qual é o seu papel?

S: (inspiração profunda) Ahhhhh Bem, eu sou a menina do pensamento, não é (risos). Isso acho que tem sido uma grande pergunta também. Entre nós, não é. Porque, a Sílvia trabalhou antes com uma pessoa que trabalhava filosofia para crianças, não é, ou seja os projetos anteriores tiveram a participação de outra pessoa que já teria esta, esta vertente mais de

pensamento. Eu tenho um pensamento para a ação, não é, ou seja eu não trabalho só o pensar por pensar de uma maneira, não é, por isso é que eu acho que se distingue da filosofia um bocadinho, no sentido de que eu quero que os miúdos adquiram ferramentas de, de ação, não é, de empoderamento, de crescimento, consciente do seu valor e com uma visão critica para o mundo, não é. Eu quero que eles sejam sensíveis à desigualdade, não é, que sejam, que entendam mesmo o ideal de justiça, que no fundo, por mais voltas que eu dê, é sempre aquilo que até hoje me, me alicerça. Esta justiça social, não é, mais lata. Portanto eu quero que eles ahhhh sejam sensíveis a isto, não é.

L: E portanto a sua formação é adequada para desenvolver o seu, o teu papel?

S: Sim, sim, isso, a minha formação académica sim, ou seja, não tenho esta parte academicamente, a educação não faz parte de mim, não é. Ahh mas há, mas é tudo aquilo que eu tenho feito a nível.. experiência, prática, é o que eu faço há mais de 14 anos, não é. Com muitos momentos de, de questionamento teórico, de como é que se trabalha a educação nestes temas, não é. Porque eu acho que isso é o que fez também uma grande diferença no meu percurso, foi ter parado durante um tempo e ter estado envolvida com muitas pessoas em processos de pensar isto. Ahhh claro que a nível da prática, não é, não, não tenho um titulo académico que me, que me outorgue esta legitimidade. Mas, mas acho que tenho uma experiencia que, que é muito única nesse ponto e como trabalhei muito fora, não é, em muitos contextos diversos e continuo a trabalhar, não é.. esta coisa da multiculturalidade é algo que eu naturalmente estou habituada, não é. Para mim também às vezes é mais fácil lidar com grupos diversos do que com grupos mais homogéneos em que vai tudo mais ou menos para o mesmo lado, não é. Eu acho, estou mais habituada e acho mais rico , sem dúvida alguma e até mais fácil lidar com grandes diferenças em grupos do que, do que com pessoas muito iguais, vamos assim dizer, não é, de contextos.. Ahhh portanto sim, isso eu acho que sim, eu acho que tenho legitimidade para fazer aquilo que eu faço (riso). Independentemente de não ter esta parte académica em termos de educação, não é. Mas.. sei lá Paulo Freio também era formado em direito. No outro dia também descobri isto e fiquei contentíssima (risos).

L: Pois (risos). Mas portanto trabalhas com outros profissionais que têm outra formação, que são os professores.

S: Sim.

L: Como é que podia definir o papel dos professores, das professoras no projeto?

S: Ahhh olha ahhhh é que é muito diverso, não é. Porque como eu te disse, o facto, eu acho que se houvesse um desenvolvimento anterior teria sido um bocadinho diferente, mas agora, tendo em conta que eles estreiam na mesma altura que eu me estreio, não é, ali, ahhhh depende, vai depender muito das características pessoais de cada um, não é. Então eu tenho professores que, que se identificam muito com aquilo que eu faço e que já os estão a levar para um 2º nível, não é. Ou seja, eu tenho, eu tenho uma professora neste preciso momento que tem, conseguimos desenvolver isto de ela aproveitar aquilo que acontece na minha aula para trabalhar conteúdos programáticos. Que é um dos grandes objetivos, que isto interconecte. Ahhh e realmente têm acontecido situações muito engraçadas. Mas depois tenho outras professoras que, em que tem sido mais complicado, não é. Ou seja, não só, não só há compreensão de como continuar coisas que acontecem ali, como eu acho que não entendem muito bem o que está a acontecer ainda, não é. E, ahhh e nem sei se o valorizam às vezes. Assim, sendo muito sincera, não é. E depois há muitas coisas.. eu tenho pensado, isto tem sido assim.. o meu pensamento constante neste 1º período, em que tudo começou não é, em que vai haver um balanço agora no principio, agora não é, no final do 1º período.. Mas o balanço vai ser feito com estas duas coordenadoras, não é. E.. perdi-me entretanto. (risos)

L: As dificuldades, as dificuldades dos professores perceberem o que é feito, portanto, como atividades no âmbito do projeto.

S: Eu sinto que tenho ali professoras que não entendem o que eu faço, mesmo.

L: Podes explicar o quê que não entendem? Porque há resistência, quais são as resistências?

S: Eu tenho notado, por exemplo, que há esta, que há uma sensação muito de posse e territorialidade, não é, de "a minha turma, as minhas regras, eu sei como é que eles se portam portanto sou eu que tenho que intervir para os mandar calar" e, e, e há uma falta de distanciamento, por vezes, da atividade que está a acontecer, não é. Que pode parecer uma estupidez que eu estou a dizer mas que influi muito, não é. Eu quero uma relação muito próxima com os miúdos, eu preciso que eles confiem em mim para conversar-mos e eu preciso que aquele espaço seja um bocadinho mais meu. E se eu tenho sempre uma professora, por exemplo, sempre a dizer "ai cala-te não sei quê, ai cala-te não sei quê", ou mesmo como já me aconteceu, atirar os materiais que eu usava na sala, não é. Então imagina, eu estou ahhh eu tenho uma primeira sessão em que eu trabalho com umas batatas, pronto. Então os miúdos estão sempre com a batata e eu quero mesmo que eles estejam a sentir a batata e brinquem com a batata e que conheçam a batata. E eu tive uma professora que lhes foi tirar as batatas a determinada altura. E eu, e eu, sabes, há ali uma coisa, eu também tenho.. não vou dizer "não, não, não, não!", não é. É uma situação que tem sido difícil, estou a aprender a gerir com, a, a, a gerir isto tudo também. Mas estas intromissões já me condicionaram o desenvolvimento de várias atividades, não é. Ou seja, porque, e depois, direitos humanos é uma coisa que toda a gente acha que sabe falar, não é. Também é outra coisa, porque os direitos humanos também estão na moda, não é. E toda a gente fala, e toda a gente apanha na declaração e trabalha a declaração, e, e, e há esta maneira muito convencional de falar sobre tudo, que não tem a ver com aquilo que eu faço, não é. Eu desconstruo tudo, tudo ao máximo antes de isto começar a construir. Ahhh e, e não há certos nem errados no que os miúdos dizem, não é, porque ou seja, eu quero é que eles entendam o que estão a dizer, não é. E também já tive professoras a, a dizer "não é assim é de outra maneira", ou seja, que são, que é completamente contra a minha maneira de trabalhar, não é.

L: Então como é que podes definir a tua maneira de trabalhar e a maneira de trabalhar de alguns professores?

S: Ahhh Eu quero que os miúdos descubram e façam o seu próprio caminho, não é. Eu não, eu não dou respostas nenhumas, não é, eu só ponho perguntas e conduzo a discussão, não é, que está ali a acontecer. É obvio que eu sei onde é que eu quero chegar mas quero que eles entendam por si próprios como é que se, porquê que se chega ali, não é, no fundo. E não há mesmo certo nem errado. Há simplesmente.. e são crianças, menos ainda, ou seja, será que, os adultos não há certo nem errado nenhum, não é, muito menos com uma crianças. E, e, ou seja , tento ser o mais original possível, não é, ou seja, eu não sou, eu não quero aparecer ali como aquela pessoa que tem o conhecimento todo, não. E sinto que ainda temos este formato nas escolas, não é, ainda temos esta educação muito hierárquica, muito de "eu sei o que é certo ou errado e tu tens que fazer aquilo que eu acho que está certo e que eu acho que está errado", não é. Ahhh que há uma certa, há um bocadinho uma certa opressão, às vezes sobre as crianças. E daquelas, individualidade e da espontaneidade, não é, de uma expressão individual, por assim dizer, não é. Mesmo.. houve, houve.. não te vou mentir, há aulas em que eu saí bastante.. Houve uma aula que eu quase saí da sala a chorar. Ahhhh e ainda por cima só pensava nos meus filhos, não é, também está esta coisa minha, não é.. Tenho duas crianças em idade primária e estou ali a pensar "mas os meus filhos passam a mesma coisa", eu sei que talvez não passem, não é, mas, mas doeu-me. Já há coisas ali dentro do ensino ahh formal/ convencional, não é, que doeu. Depois é óbvio que tenho outras professoras que não são assim, não é, nem tudo é assim (riso). Nem tudo é assim, não é. Ahhh e tenho professoras ótimas, não é, tenho professoras que não se

intrometem em nada, que confiam naquilo que eu estou a fazer, não é, que sabem quando é preciso intervir e dizem, pronto, "se calhar agora estão a falar um bocadinho alto", que estão mas sem, sem, sem querer controlar o que está a acontecer, não é, e dando valor àquilo que está a acontecer, e dizendo que aprendem com aquilo que eu faço também, não é. Ou seja, que é um dos objetivos também. Ahhh e, e que levam mais além, não é, não só valorizam com entendem que aquilo também lhes dá outras ferramentas, não é. Por exemplo esta coisa da identidade, que eu te estava a dizer da linha e tal, tenho uma professora que pegou nisso e a partir disso trabalhou o discurso, o texto biográfico; que é uma coisa que vem no programa, não é. Quarto ano trabalhar o discurso biográfico, o texto biográfico. Que ela diz.. então eu tinha duas alternativas, não é, ou ia apanhar a biografia de alguém ou história de vida de alguém para eles trabalharem ficcionalmente, não é, ou trabalhavam a biografia que aqui tinham das, das, dos miúdos deles, não é. Então distribuiu aleatoriamente aquelas linhas, não é, e um escreveu sobre o outro e depois ainda brincou a dizer "então vamos tentar descobrir quem é este", ou seja, ainda conseguiu tornar aquilo tudo mais lúdico. E pronto e tem um conteúdo programático tratado, não é. A partir de uma coisa diferente ahhhh e é isso. Ou seja, tens, tens, tens atitudes muito.. que é bom, não é, quer dizer. Ahhhhh mas por exemplo aqui, eu não sei se trago necessariamente a ver não é, mas ahhh tenho esta coisa.. tenho tido mais problemas, nem não, não.. não, é mentira. Ia dizer que ia ter tipo professoras com mais tempo de carreira tem sido mais difícil mas também não é assim, não. Porque ia generalizar e não. Porque tenho um bocadinho misturado.

L: Mas também trabalhas com professores aqui da escola da Voz do Operário?

S: Sim. Sim, duas.

L: E sentes diferença entre a escola pública e a escola da Voz?

S: Ahhh eu, eu, eu sinto diferença ahhhh eu tenho três escolas e as três são diferentes, não é. Há uma que é, é mais difícil. A escola da Voz.. sinto diferença em muitas coisas, não é, ou seja, há mais, há mais facilidade por vezes, não é, há mais, é tudo mais, mais fluído de alguma maneira. Não posso nesta segunda feira, por exemplo, trocar para outra. Acho que estão mais dispostas a adaptar-se à situação presente, não é. Sinto uma maior rigidez numa das outras escolas. Mas mesmo na voz tenho uma professora que é muito mais recetiva que a outra. Portanto sim, há um método, há toda uma instituição que é mais recetiva mas também depende sempre da professora que está ali à frente, não é. E tenho uma, que entras na sala, e tenho todos os meus trabalhos expostos, e que faz estas coisas, estas que eu te estava a dizer que segue, é da Voz. E tenho outra em que não há a mesma, ou seja, está disponível, está, as sessões correm bem, os problemas maior.. mas que podia também levar mais além não leva, não é. Mas sim, são das pessoas, é das escolas mais fáceis de trabalhar. Depois, as duas públicas que tenho, uma é muito mais complicada que a outra, não é. Ahhh tenho, pá eu posso-te dizer, depois tu tratas os dados como quiseres, porque eu depois eu também não sei muito bem. A Santa Clara tem sido a mais difícil de trabalhar, que é uma que está aqui ao pé do panteão. E depois tenho a escola do Castelo que, que trabalho muito bem, com outra, com outra, com uma, extraordinária, não tenho problema nenhum e com a outra ainda estou a conhecê-la mas também não vou ter problema nenhum. Não sei se vai haver continuidade das coisas, não sei como é que vai ser. Também é o 2º ano, mas a professora de 4º ano que tenho é incrível, trabalha-se completamente lindamente bem, não é. E.. e, e permite, e, e, pronto, mas também já tenho uma relação anterior. Já trabalhei com ela no ano anterior, isso também pesa às vezes, não é. Ou seja, não é só sim ou não, não é, há várias, vários, vários

L: Fatores.

S: Tiago! Queres ir lá para baixo? Não fazes barulho agora (chamar atenção à criança sussurrando).

L: Então quais são as mais- valias de trabalhar com escolas e com professores?

S: Oh, é acreditar que realmente a possibilidade de multiplicação de efeitos é muito maior, não é. Ou seja, por mais dificuldade.. não fazes barulho ou vais lá para baixo (sussurrando).

L: Estávamos nas mais-valias de trabalhar com escolas.

S: Sim. Ahhhh eu acho que se devia trabalhar mais até. Com professores sobretudo. Para mim era, seria um grande objetivo conseguir trabalhar.. ou seja, capacitar estes professores com novas ferramentas, de estar com aquelas crianças, não é. Porque o efeito multiplicador não se compara, não é. Ou seja, eu posso estar um ano numa escola, por muito que eu chegue àquelas crianças, eu chego àquelas crianças.. o professor pode chegar a inúmeras, não é. Infinitamente durante.. o efeito é quase infinito, não é. E sinto que há.. Eu reconheço que eles têm cada vez mais milhões de compromissos e num esquema completamente burocrático que exige ahh quase mais trabalho fora da sala de aula do que dentro da sala de aula e que eles estão completamente assoberbados de tudo e algo mais, não é. E não discuto isso. Acho que é muito ingrata a maneira como, como tratamos os professores primários, os professores em geral, não é. Mas esta primária, pré-primária, para mim é tão importante que realmente deviam ser.. e, e que a indisponibilidade que eles têm quando chegam à sala de aula é, é, é menor do que aquela que poderia ser, não é. E que os contextos estão cada vez mais complicados, professores, muitos têm dito isto, não é. As, sei lá, porque eu já tive noutro dia um miúdo, com esta mesma coisa da linha, que parou à frente de todos os miúdos a contar a sua linha e que simplesmente contou sobre a violência que se oferece em casa, não é, e que o pai fez isto, e.. ou seja, foi.. não sabia onde é que devia me meter. Porque de repente aquilo tinha virado quase uma consulta de psicologia para aquele miúdo, não é. E, e eu tenho duvidas, sempre, eu.. Se aquilo é para apresentar, se não é para apresentar e tenho gerido quase espontaneamente cada sala, não é. E nesta sala, lá está, a professora disse "ai vamos apresentar, vamos apresentar", e a verdade é que o miúdo se levantou.. sabes.. querendo fazer aquilo, e posicionou-se à frente dos alunos todos a dizer "quando o meu pai fez isto ui, atirou não sei quê na janela e não se pode chegar, o meu pai não pode chegar perto da minha mãe e.. eu não vejo", a chorar, um miúdo de 2ª classe, 2º ano. Ahhh e eu fiquei, ou seja, terrada, não é uffff, com um pânico incrível mas ao mesmo tempo muito feliz porque eu acho que foi um momento que ele conseguiu mandar para fora, ele nunca tinha feito aquilo, ele nunca tinha falado daquilo, não é. Portanto aquilo é óbvio que lhe fez bem. E eu estava feliz. No dia a seguir a professora chega lá e diz "precisamos de ter cuidado com isto porque temos que proteger as crianças, porque também não os podemos fazer falar de mais", e eu depois de repente também já não sei. Eu também não posso controlar.. o que é que eu faço? Mas não foi positivo aquilo que aconteceu? Vou protegê-la de quê afinal? Não permitindo que isto aconteça? Ahhh eeee, não sei. Pronto, e por causa desta situação, esta professora dizia-me que antes havia uma situação assim em vinte, duas situações em vinte, agora ela é capaz de ter oito ou nove nestes vinte e quatro. E que as coisas sim.. ou seja ela.. Os contextos são difíceis. E talvez não haja o apoio que tem que haver. Eeee ahhh ou seja, o que é que eu estou a dizer com isto tudo.. Eu entendo que seja complicado este exercício.. de professora, não é, mas mais ainda por isso é que eu acho que estas professoras precisam cada vez mais de ferramentas. E que lá está, é que toda a educação está mal, não é, ou seja, os cursos superiores não mudam, não há uma maneira, não há ferramentas que são dadas logo aí e que eu consiga, e que eu não entendo porquê que as coisas não mudam, não é, não entendo.

L: Se calhar então está na altura de definir o conceito de educação.

S: Pfffff lá está (risos), lá está

L: Quê que é, no teu entender, educação, o quê que, o que é que abrange o conceito?

S: (inspiração profunda) Ahhhh

L: Então quais são as finalidades da educação?

S: É a liberdade, não é. Eu acho que é, para mim e, não estou a dizer que eu saiba fazer isto, não é, que é outra questão. Ahhh para mim educar seria facilitar, não é, as, as, o desenvolvimento das identidades, não é. Ou seja, conhecer-se a si mesmo para poder viver como um é, não é, como cada um de nós é, e aí é que eu falo de liberdade. E, para poder, conseguir estarmos e sermos, não é, esta coisa de ahhhhh. Porque para mim não é.. Eu às vezes tenho aqui crianças de 6 anos e de 7 anos, não é, que têm as respostas todas e, e "e a minha mãe ontem, no livro que me lê sobre o mundo.. porque no livro que a minha mãe lê sobre o mundo está isto e está aquilo e", e os miúdos respondem a montes de coisas, mas repetem, não é. Portanto aquele miúdo até pode.. "opá tão giro este miúdo tem as respostas todas", eu estava, isto aconteceu-me agora há pouco tempo. Eu estava a falar sobre isso.. Portanto "tantas respostas e sabe tudo" e tal, mas é uma repetição. O que é que ele sabe afinal? Estou a ensiná-lo a pensar na reposta ou a saber a resposta? E eu acho que é isto que falta, é realmente eu acreditar que as pessoas conseguem por si mesmas ter as respostas, não é. É a capacidade de cada um chegar às suas próprias respostas. Ou seja, à sua própria verdade. Portanto eu não posso ensinar qual é a verdade, não é. Por isso é que eu acredito que realmente nós temos que conseguir aprender com tudo, não é, com olhos, com a boca, com o nariz, com.. e que temos muito esta coisa de, de, aprendemos muito logicamente e racionalmente e intelectualmente, ahhh e priorizamos isto, não é. E depois há todas as outras coisas que ficam com bengalas o resto da vida, não é. Não sei.. eu não sou muito concreta. (riso)

L: Mas, muito bem. E então quem são os atores que vão fazer esse desenvolvimento e que vão educar, quem são? Quem vai educar?

S: De uma maneira geral?

L: Hmhm (sim)

S: Ahhh considerando.. (dá água à criança)

L: Se tiver sede..

S: Queres?

L: Não obrigada.

S: A educação em geral, não é, não estamos só a falar das escolas

L: Não estamos a falar dó da escola mas depois..

S: Toda a gente educa toda a gente, não é. (riso)

L: Toda a gente educa toda a gente?

S: Ou seja, os pais educam, não é, os professores educam, os pares educam, não é. Os pares educam imensamente também, não é. Eu acho que nós estamos.. ou seja a educação está, podia estar em todo o lado não é, publicidade educa ou deseduca (riso). Os meios de comunicação, isso para mim, tudo faz parte, não é, o conhecimento em todas as suas formas, não é. Música, a arte educa.

L: Então e qual é o papel específico da escola no meio de tantos atores educativos?

S: Oh, privilegiado não é, ou seja, onde as crianças passam maior parte do dia delas, ali naquelas escolas, não é. Ahhhh São os atores.. a família, não é, a família e a escola são os atores desde sempre, o pelo menos desde o nascimento, não é. E podia ser um espaço em que houvessem ou fluíssem muitas das outras, outros papéis de educação também, não é. Ou seja eu acho que a escola podia ser tudo. Só que acho que há.. e que o professor podia ser um facilitador de todas estas componentes educativas, não é. Ahhh que o aprender.. (falando com as crianças) Isto aqui é que é deseducativo (riso)

L: Estávamos a falar do papel das escolas na educação, mais geral

S: É que, é que às vezes eu tenho uma certa dificuldade.. porque quem é a escola também? Não são só os professores, não é, há todo um sistema ahhh ministerial, não é, e diretivo.. Por exemplo no outro dia.. Há uma escola que eu entrei, no outro dia, que é uma escola nova, o

Convento de Santa Clara, não é. É uma escola relativamente nova, não é, aquilo foi, aquilo era um convento, sofreu obras.. Aquela escola não tem nada de cosy, não é, de acolhedor. É gigante, não é, com corredores que nunca mais acabam, que até hoje me baralho "onde é que eu estou?", também não preciso de muito, mas pronto. Não é, não é,, ahhhh Com um pátio, com um recreio pá que não cabe na cabeça de ninguém, não é. Não tem uma árvore, para começar, mas pior do isto, vamos dizer assim, não é; porque várias não têm árvores; é o facto, tenho um pátio lá em cima de recreio para a pré-primária e tenho aqui em baixo outro recreio para a primária inteira, não é, que é uma escola gigantesca. Entre uma e outra tenho umas escadas de cimento, mas eu pergunto "mas quem é que fez esta escola?", ou seja que já é impossível, ou seja, os miúdos estão ali, minúsculos, se chove não têm sítio para onde ir. É que se isto fosse uma escola velha eu ainda conseguia perceber, não é, mas é uma escola que foi, que estreou, que foi inaugurada agora. Mas quem é o arquiteto que desenhou aquela escola? Como é que, ou seja, afinal em termos de estado de governo, não é, eu não tenho um plano de educação em condições. Portanto, eu até posso ter professores extraordinários ahhh mas se eu não consigo ao empoderar estes professores para chatearem até cima não é, porque também pode ser uma hipótese, ou ter uma influência mais lá em cima, não é, também acho muito difícil. Acho mais provável conseguir empoderar os professores, não é, para terem uma influência lá em cima. Mas lá está eu acho que a escola podia ser tudo, não é, se houvesse mesmo.. ótimo se houvesse vontade política para isso, não é, ahhhh. Dois, que os professores tivessem imbuídos desta compreensão de uma maneira mais, mais completa, não é. Que é tão importante andar à chuva, a chapinhar numa poça de água ou em lama, do que aprender o abcd, não é. Ou seja, que desenvolve a integralidade do ser humano da mesma maneira, ou seja, contribuir para o mesmo, vamos assim dizer. Ahhh

L: E agora outro conceito, o conceito de cultura? Como é que se define?

S: Uh (riso). Deus do céu, isto é só perguntas muito complicadas. Conceito de cultura ahhh pois lá está, uma das coisas que eu trabalhei muito neste primeiro projeto com os artistas e associações culturais. Ahhh E tínhamos uma frase que a determinada altura dizia "que toda a arte é cultura mas que nem toda a cultura é arte". (riso)

L: Então vamos definir as duas coisas, agora são dois conceitos.

S: Exato (riso)

L: A definir. Força.

S: Claro. Tudo cá dentro é a ideia de cultura às vezes, não é. E cá e o que é estático e o que é evolutivo também, isto às vezes também tem aqui uma.. apesar de eu achar que tudo é evolutivo. Ou seja, mas dentro deste conceito de cultura tens tradições culturais, não é, as etnográficas, as músicas, as danças, os trajes tradicionais, todas estas coisas ahhhh tens hábitos culturais, não é, sei lá, tens a gastronomia, tens a maneira de dizer olá na rua, não é, tens assim certas relações humanas que são culturais, não é, em termos de aquisição, de família para família, não é, aprendizagens quotidianas. E traz a arte, não é, e a expressão artística, como imagem também desta própria cultura.

L: Então e a arte como é que defines?

S: A minha arte, que eu tenho alguma, não é

L: Não, como é que se define a arte.

S: Ah, como é que se define a arte. Pfffff é o reflexo do momento, não é. É a expressão máxima desse momento, não é. É crítica constante também, eu acho. Para mim arte é crítica, sempre foi. Ahhh Independente.. construtiva, ou seja, crítica no sentido de pensar o momento, não é, e ser voz desse contexto histórico, geográfico, não é, cultural no fundo. Eeee eu acho que reflete e tem de provocar também, não é, e faz avançar ao mesmo tempo.

L: E então qual é a importância de um projeto artístico e cultural…

S: Ah é gigante

L: … na escola?

S: É enorme.

L: É enorme?

S: É enorme, eu acho. Eu sinto-me muito privilegiada neste projeto, pronto, e sou mesmo sincera não é. Ahhh

L: Mas privilegiada porquê?

S: Porque acho que não são muitos os que trabalham com esta visão completa das coisas, não é. Aliás, foi uma das razões pelas quais eu, eu, quase bati, não, eu bati à porta para dizer "olha, no fundo gostava de fazer parte disto", não é. Porque, porque acho que, ou seja, imaginemos que, por exemplo, como está a acontecer aqui na voz do operário, aqui há mais tempo não é.. Que a mesma turma passa por várias das coisas que oferece o projeto, não é. As oficinas de cinema, as oficinas de teatro, as oficinas de música, as minhas oficinas, ou seja, se uma mesma turma consegue ao longo dos 4 anos pelo menos passar por isto eu acho que as ferramentas que nós conseguimos plantar ali um bocadinho, não é, são enormes. E sempre com este acreditar na, no ser humano, não é, acreditar na humanidade, no fundo. Porque eu acho que isso faz parte de tudo isto. Ahhhh acho que há mesmo uma,

L: Um ganho.

S: Um? Uma possibilidade de contribuir realmente, não é. De fazer uma diferença.

L: E então, concretamente, nesse primeiro período, quais são as aprendizagens que as crianças

S: Ah as crianças, pensava que era eu, porque eu também tenho várias (riso)

L: Mas também podemos falar das suas.

S: As crianças..

L: Pois.

S: Ahhhh Ui ahhhh não sei se é muita, ou seja, se era muita pretensão da minha parte dizer que as crianças aprenderam alguma coisa comigo num primeiro período. Ahhh Acho que, ou seja, pelo menos tenho a certeza que vivenciaram coisas, operaram para pensar vá, operaram para sentir, operaram, operaram (risos). Em momentos, vou usar esta palavra, não sei porquê agora me pareceu que funcionava.. novos, não é, ou seja que, que, que, que as convidei a coisas diferentes, não é. Que vivenciaram algo novo, algo diferente.

L: E podes caraterizar estes algo?

S: Sim, eu acho que há alguma coisa nesta coisa de, de, eu prezo muito para que eles se sintam livres, que se sintam livres naqueles momentos, não é. E é um bocadinho aí que bate também esta necessidade de controlo de algumas professoras, não é. É que, elas impedem um bocadinho esta sensação de liberdade que eu quero fazer. Que é muito difícil de gerir, não é. Por isso é que aquilo também facilmente descamba, não é, porque as crianças também não estão muito habituadas a estarem num espaço da escola e lhes permitirem mais liberdade, não é. Ahhh bem diga-se de passagem que os adultos também têm muita dificuldade às vezes em gerir espaços de liberdade, não é, mas pronto, isso seria outro tema (risos). Eeeee e estes pequenos momentos que foram acontecendo, não é, de falar de emoções no fundo, que eu não estava à espera que acontecesse desta maneira, não é, mas que fico muito alegre que tenham acontecido e sinto-me bem com isso. Apesar de saber que há uma responsabilidade acrescida também, não é, da minha parte. Ahhhh também acho que é uma certa novidade para eles, não é. Ahhhhh eeeee acho que aprenderam novos modos de estar na sala de aula, pelo menos de alguma maneira, não é, outra maneira de estar com eles. Isso acho que pronto (riso) se não conheceram mais nada no primeiro período acho que isto pelo menos conheceram, não é. Ahhhh

USC DE COMPOSTELA

L: E para as crianças, portanto, há vantagens das aprendizagens mas será que há inconvenientes participarem nessas sessões? Na tua perspetiva

S: Pois mas eu não..

L: Perguntarei a eles também

S: Não sei se isso que eu te disse pode ser uma desvantagem, esta coisa de de repente se exporem-se muito, não é, que, isso já pode ser uma desvantagem ahhhh ou pelo menos há um risco não é. Outros inconvenientes.. só se começarem a ser assim mais respondões, depois a determinada altura, e começarem a dizer "mas eu tenho o direito a isto" e entrarem em conflito (riso). Sim, mas acho que isso talvez aconteça num patamar.. possa acontecer, não é.. Quer dizer, eu já tive uma turma que foi falar diretamente com o professor depois de uma conversa que teve comigo, não é, pronto. Que lá está, o que eu acho que aconteceu foi que eles se sentiram livres para falar comigo de um problema que os atingia na escola, não é. E que eu pergunto-me porquê que não falaram com outras pessoas, porquê que tive de ser eu a chegar ali, não é, ahhhh eeee E foi muito engraçado, não é, porque falávamos exatamente da liberdade, não é, e tínhamos um texto que falava desta, do uso e do abuso, não é, ou seja da minha liberdade e da tua e tal.. E há uma que diz "ai mas isso lembra-me o professor x", não é, e a situação é esta que aconteceu com o professor x.. e fica toda a gente fica a falar do professor x e disto e do outro e não sei quê e nhanhenhanhe e eu digo "mas vocês já falaram com ele? Porquê que.. vocês já lhe disseram aquilo que sentem? E o que se calhar podia ser mudado?" e tal, e eles olham para mim "falar com ele?" e eu "sim". Há aqui uma relação na escola, não é, é, é, "ele tem responsabilidade em relação à vossa educação portanto vocês podem dizer o que acham que está a acontecer" não é, "ele no fundo está a trabalhar para vocês". E eles olhavam para mim como se eu estivesse a dizer assim qualquer coisa de absurda, não é. Ninguém lhes tinha dito isto antes. Portanto a verdade é que eles foram.. eu disse "têm que falar primeiro com a vossa professora não é, que é a vossa responsável", não é. Porque imagina que isto é com um professor de expressão, de uma expressão, ahhh e depois passam à frente, quer dizer, isto é um inconveniente? Não sei, não é. Quer dizer, já aqui (risos) uma reivindicação ahhhh agora fico contente, não é, porque acho que eu não lhes estou a dizer nada de absurdo, não é. E acho que é bom, cada vez mais as pessoas terem consciência que as crianças pensam, não é, e que elas têm de ser ouvidas nestes processos em que elas são envolvidas, não é.. E que, lá está, quando nós começarmos a olhar para as crianças como seres capazes desde que nascem se calhar temos outra visão de educação, não é. E que a opinião delas conta e que ahhhh mas pronto, talvez não, agora, outros sintomas.. Eu acho que.. ferramentas para pensar nunca trazem inconvenientes para ninguém, quer dizer, desculpa mas não consigo (riso).

L: Tudo bem (riso), tinha mesmo que perguntar

S: Não não não (rindo), e fizeste bem mas hmmmm

L: E há pouco falaste das aprendizagens dos alunos, das crianças e disseste que tu também tinhas aprendido muito, as tuas aprendizagens, o que é que aprendeste?

S: Eu estou sempre a aprender, sempre. Então agora com eles aprendo horrores, não é, mas este "horrores" é bom. Olha, cada vez que, há, isto de trabalhar com crianças é, tens medo rede, não é, apercebi-me eu agora, tens menos rede. Ahhhh eeee é mais surpreendente também, não é, ou seja, uma criança ou um adolescente até, pronto, como depois a outra parte do projeto de criação artística.. já me deram respostas que nunca ninguém me tinha dado, não é, e trabalho com adultos há 13/ 14 anos, não é, e realmente é outra perspetiva, não é. E então por vezes é mais aliciante, não é, porque, porque eu tenho que entender porquê que aquilo vem e vem de um sítio em que eu já não faço parte, pronto. E isso tem sido extraordinário, tenho que voltar um bocadinho mais para trás. Tudo bem que eu já tinha os meus filhos mas, mas, mas nunca é a mesma coisa, pronto, porque somos um bocadinho ahhh A maternidade e parte de, não é,

pronto para mim (riso), para muitos é impossível, não é. Mas ahhhh a capacidade de improvisação tenho desenvolvido enormemente também, não é, e depois porque, quer dizer eu estou, eu digo, eu, por muito que eu continue a fazer a mesma coisa que é a descoberta dos direitos humanos, os contextos são outros, não é, eu não trabalho com ativistas que vão levar à prática em termos de projetos, não é. Eu trabalho com crianças para a sua, para o seu crescimento, não é, ou para adolescentes, para o seu crescimento, para a sua construção enquanto pessoas. Ahhhh então também tenho, eu tenho, estou sempre em descobertas, a descobrir como é que eu estou a fazer isto, não é, e o porquê realmente que eu estou a fazer isto, não é, eu questiono-me todo o tempo, eu redesenho as coisas a todo o tempo. Que é isso, não é, a minha capacidade de improvisação realmente ahhhh tem sido um recurso muito grande e, e tenho-me sentido bem nesse papel também. Portanto isso também tem sido muito bom para mim. Ahhh e é esta coisa, os miúdos também são imprevisíveis, não é, eu às vezes consigo a atenção deles, às vezes não consigo; há uma turma que se prende a um exercício, há outra que já não se prende com o exercício ahhh e às vezes tenho 10 que se prendem e 10 que não se prendem.

L: E o facto de trabalhar com outros professores, outros colegas aqui do centro, trouxe também aprendizagens?

S: Obvio, claro.

L: Claro? Quais?

S: Olha aprendi, assim uma das maiores experiências que tive em termos de aprendizagem, de como é que uma coisa se, se, se pode encadear com outra ahhhh foi uma primeira experiência que tivemos com a Sílvia, a Sílvia e eu, em que tivemos uma semana ahhhhh tava perdido lá em baixo? (falar para a criança) Tivemos uma semana com crianças em Lagos. Eeeee das, das 9 à uma e meia, das 9 à uma, pronto, uma manhã inteira de 2ª a 6ª feira. E em que durante uma semana passámos de um pensamento para o movimento ahhh assim, não é. Ou seja a ideia era conseguir coordenar tudo isto. E aquilo correu tão bem, não é, que foi surpreendente para as duas. Porque primeiro foi a nossa, primeira grande experiência juntas assim numa coisa intensiva, e foi tão natural e, e, e, e ver que, o que ela fazia através da arte, não é, e os objetivos que ela tinha com aquelas crianças eram tão próximos aos meus ou os mesmos, não é, que eu trabalhava de uma maneira completamente diferente.. que foi para mim incrível, não é. Ahhh eeee e o vê-la trabalhar e como é que ela chegava pá aprendi, nessa semana aprendi mesmo enormemente. Ahhhh e além de aprender foi tão bom, ver que, que se pode trabalhar com os mesmo objetivos mas de maneiras tão diferentes que estão tão ligadas e que podiam estar mais ligadas também, não é, porque ela até pode trabalhar um objetivo na dança e depois eu se calhar trabalho esse mesmo objetivo de uma maneira mais, mais estruturada, não é; ou falar mesmo sobre isso e que a coisa fica tão mais sólida no final. Ahhh e ver, pronto isto é, foi onde eu aprendi mesmo muito, não é, porque foi muito prático e muito pensado e houve muitas discussão nova ao longo dessa semana. Mas simplesmente estar a assistir a uma aula de teatro/ dança ou ver o que o Simão faz na música, ou seja, aprende-se imenso não é, porque há coisas que, eu pelo menos posso absorver facilmente algumas coisas, não é. E a verdade é que já há coisas que eu faço que vem daqui, não é, que vem de ver outras pessoas. E acho que é importante também nós não nos esquecermos disso, não é, de, que nós também temos que continuar sempre em busca de outras coisas, não é. E ali, e o nosso processo de educação, não é, de crescimento profissional também não acaba e agora.. para mim vai junto mas.. ahhhh sim, acho que sim. E aliás temos falado disso, na importância de que todos também tomemos um tempo para ir ver o que é que os outros estão a fazer.

L: Agora se tivesse de mudar alguma coisa no projeto? (riso) o quê que mudarias?

USC DE COMPOSTELA

S: Ui.. olha já te disse isso na primeira parte, logo no início, disse que gostava que, por exemplo, ahhh houvesse mais envolvimento dos professores que vão estar a receber as atividades ahhhh pré, não é. Que por exemplo antes de chegar à sala de aula já se tivesse trabalhado um bocadinho mais com esses professores, não é. Ou seja, que eles tivessem envolvidos mais, de maneira participativa mas também de, ahhh que eles, exato, que tivesse que haver uma participação maior dos professores, não é. Nos "porquês" do projeto, nos "comos" ahhh tem que haver uma identificação maior, não é, e uma compreensão maior; para que possas ahhhh multiplicar um bocadinho mais o que acontece na sala de aula. Independentemente de não conseguires já, por exemplo, ter, sei lá, formação para professores só, não é, durante muito tempo, eu acho que seria extraordinário.. estes com quem estás a trabalhar, investires mais também, não é ahhhh, trazê-los mais para dentro e que eles, eles têm que se render ao que está a acontecer, não é, e têm que entender o que está a acontecer, não é, têm que se identificar com o que está a acontecer. Mas de uma maneira verdadeira, não é, não é só dizer "eu acho isto giro, eu quero isto e os meus miúdos vão-se divertir com isto" que já é ótimo, mas que não é o suficiente, não é. E sobretudo, lá está, e acho que se calhar eu sou a que sente mais isto, não é, porque o movimento e a dança, não é, e a música, não é, é mais afastados um bocadinho deles, não é. Eu acho que eles comigo sentem que são mais próximos porque, no final, em pensamento não é, pronto. Ahhhh E eu talvez me sinta mais invadida que os outros, das outras pessoas, não é, pelo menos é o que eu tenho entendido um bocadinho daqui, não é. E não sei se todos sentem essa necessidade por causa disso, não é, mas eu sinto um bocadinho, eu sinto.

L: Portanto era a única alteração?

S: Ahhhh não sei, é a que eu agora

L: No momento

S: no momento te digo, não é. Provavelmente há mais alterações.. Posso mudar de ideias, não é? Mas por exemplo, acho que, eu acho que prefiro trabalhar, tipo 2ºs anos talvez não seja, pensar bem com que anos é que eu trabalho, não é, que eu, que fazemos as minhas oficinas.. Ahhhh

L: Quais seriam as mais adequadas?

S: 3º e 4º ano acho que é melhor. No ano passado trabalhei com 3º e correu bem. Tudo bem que é um 3º muito disposto a muita coisa, não é um 3º que está dentro da média, não é. É um 3º que tem uma professora que os leva a tudo e mais alguma coisa mais e que, e que os expõe a não sei quantas coisas. Eeee mas eu tenho impressão que 3º/ 4º seria, seria

L: Mais adequado.

S: Não, mas não faz mal nenhum, não é, não faz mal nenhum. Mas se for para priorizar alguns anos eu se calhar prefira mais esses anos. Agora não sei, não é que, é o 1º período, se calhar mudo de ideias mais à frente e acho que, se calhar, o 2º é que é extraordinário. Agora é a sensação que eu tenho. Ahhh eeee pronto, não sei. E há turmas em que eu trabalho, por exemplo, de 15 em 15 dias, há outras turmas em que eu trabalho todas as semanas, portanto isto também no fim do ano vai mudar algumas conclusões, não é, que agora ainda não tenho. Acho que é um bocadinho cedo, não tenho muitas ferramentas para dizer-te mais, além disto. A verdade é um bocado essa.

L: Alguma coisa mais que queres acrescentar sobre o projeto?

S: Não sei, já falei tanto. Não, acho que não (riso).

L: Alguns aspetos que não foram focados e que te parecem importantes?

S: Hmmmmm não sei. Acho que é, acho que uma das coisas boas é esta sensação de que tudo está em construção, não é, hmmm que não, que não há pretensão nenhuma em ter as fórmulas agora todas, não é, que, que isto é uma aprendizagem também, e que só se pretende

que cada vez esteja mais bem, ahhh melhor estruturada, por assim dizer, não é; que tudo funcione cada vez melhor. E de, mas também na esperança de conseguir contribuir para que haja uma mudança mais estrutural, não é, ou seja nós, saber que o que nós fazemos nem se quer devíamos ser só nós a fazer, não é, ou seja, isto tinha que ser uma coisa (riso) de direção, não é, de país, de.. e que não nos contentamos com oferecer uma coisa a uma escola, que queremos contribuir para que haja uma mudança global, não é. E que isso também.. Diz

L: Quê, que mudança?

S: Ou seja que haja uma mudança no sistema educativo, não é. Não queremos ser uma alternativa, queremos que isto funcione para

L: Mas que.. no sistema, qual é a mudança que devia-se concretizar?

S: Estou a pensar no paradigma da educação, não é, ou seja, nós estamos a tentar levar arte à escola porque achamos que a arte falta na escola, não é, e queríamos que ela existisse como parte mesmo, no currículo, que a educação fosse outra, não é, que o conceito de educação fosse outro. Ahhh Então sim, temos esta parte prática mas no fundo, cada vez mais, também há esta ideia de conseguir que isto chegue a mais pessoas e que mais pessoas pensem da mesma maneira e que, e que lá está, que se tente mudar tudo, não é. Que haja, que se consiga cada vez ter mais influência ahhhh para que a educação como sistema, não é, que a educação pública seja isto, não é. Aquilo que eu, que nós oferecemos às nossas crianças enquanto Estado seja acreditar nelas e no potencial delas, não é, e não formatá-las. (risos) acho que sim, não sei.

L: Uma boa maneira de concluir (risos)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**ANEXO 9: transcrição do grupo focal**

L : Portanto a primeira coisa que queria pedir, é fácil, é para cada um se apresentar. Dizer quem são.. Queres começar?

SP: Sim, eu sou a S, tenho 10 anos e ahhhh

L: Andas na escola?

SP: Ando na escola Gil Vicente e, e,

L: Em que ano de escolaridade?

SP: No 5º ano.

L: E há quanto tempo estás no projeto?

SP: Há dois anos.

L: Dois anos que começaste?

SP: Sim. Na Laura Quer há dois anos.

L: Antes mesmo, no projeto? Não é só no espetáculo. Fizeste outros espetáculos?

SP: Fiz um, tive umas aulas aqui no teatro da Voz com professores. Estive praí 3 anos, portanto há 5 anos, praí.

L: Há 5 anos. Obrigada. Podes continuar com as mesmas perguntas da apresentação?

A: Posso, eu sou o A, tenho 15 anos, estou no 10º ano. O que é que ela perguntou mais?

L: Há quanto tempo

A: Ah! Estou aqui há 3 anos também, ahhhhh eu não me lembro do resto das perguntas.

L: Há quanto tempo estás no projeto? 3 anos?

A: 3 anos.

L: Antes não fizeste nada

A: Não, mentira, mentira, praí há 6 anos.

L: 6 anos?

A: 5/ 6 anos.

L: Lembraste em que ano de escolaridade estavas quando começaste?

A: Não me lembro.

L: No 9º ano?

A: Não, não, porque nós tivemos o trabalho do Bruno, que era o Agora, e que depois é que tivemos o A Laura Quer.

L: Portanto 4 anos.

A: Não, mais, praí 5 ou 6 anos.

L: 5 ou 6 anos? Pronto, agora és tu.

Lu: Ahhh tenho 16 anos, estou na escola Gil Vicente, no 9º ano e estou neste projeto não sei bem, desde ahhh há quanto tempo porque estou desde o início.

L: Lembraste em que ano da escola estavas quando começaste?

Lu: 4º.

L: No 4º ano? Está bem. Podemos continuar?

B: Então eu sou a B, tenho 24 anos, ahhhh pronto, sou do Porto e sou bailarina. E, mais ou menos, já vão quase 2 anos desde que entrei para o projeto, sendo que entrei, pronto, para fazer parte do espetáculo A Laura Quer; e com isso comecei a fazer parte do grupo também.

L: Obrigada. Posso perguntar porquê que começaram a fazer parte deste projeto? Não da Laura Quer mas antes, quando começaram mesmo. O quê que pensaram para começar?

A: Convidaram para vir experimentar e eu vim e gostei, então fiquei.

L: Convidaram-te colegas?

A: Não, o Bruno Cochat, para vir experimentar, vim experimentar, achei piada, então continuei.

L: E convidou-te de onde?

A: Ele dava-me aulas de expressão dramática no 5º ano, quando eu andava aqui na Voz, ele dava-me aulas aqui. E ele também já conhecia a minha mãe, então depois convidou-me para vir cá experimentar o novo projeto que estava a desenvolver.

L: E portanto gostaste

A: Sim

L: E ficaste. Podes explicar porquê que gostaste?

A: Epá

L: Epá, é difícil?

A: Ahhh não sei, não sei porquê que eu gostei.

L: Não?

A: Achei piada os métodos de trabalho, acho eu e às atividades que eles faziam e achei piada poder fazer parte da construção de uma peça de teatro inteira.

L: Fazer parte tomando decisões?

A: Exato.

L: Não ser só intérprete, também decidir.

A: Acho que foi principalmente isso.

SP: Ahhh euuu, qual era a pergunta?

L: Como é que tu começaste? Porquê que começaste?

SP: Ahhh eu, eu vim para a, para o clube23 porque, pronto a minha mãe, por causa da minha mãe, ahhh e porque ela falou-me, eu não sabia e a minha mãe falou-me, que tinha, dava aulas a meninos, mais pequeninos com a minha idade, que eu era pequenina e eu ahhhh eu fui experimentar a aula, fui ver, também gostei. Gostei da maneira, o quê que eles faziam, como A, e portanto eu depois, eu.. entrei lá e andei lá muito tempo e pronto e continuo.

L: E continuas a gostar?

SP: Sim.

L: Lembraste como é que começaste?

: Eu comecei numa turma onde, onde a Sílvia fez.. ahhh começou.. a falar com a minha stora, quer dizer, com a minha professora e, e a dizer que queria trabalhar com crianças, não só com adultos mas.. Queria trabalhar com crianças e então ahhhh começou este projeto.

L: A turma, qual era a turma?

Lu: É o 4º.

L: No 4º ano aqui na Voz do Operário?

Lu: Sim.

L: E quando estavas no 4º ano isto era uma atividade durante as aulas?

Lu: Ahhh sim.

L: E agora é sempre para todos fora do tempo. E isto não é mais difícil continuar quando não é nas aulas?

Lu: Eu acho que não.

L: Então porquê? Porquê que achas que não?

Lu: Porque nós nas aulas temos aquele método mais rígido e, e aqui temos um método um bocadinho mais descontraído e dá para nos descontrair dos problemas e disso tudo.

L: Portanto este projeto para ti funciona como um escape?

Lu: Ahhh e não só, também porque é aquilo que gosto de fazer.

SL: São dois amigos, que querem assistir, mas não podem barulho. Então arranjem aí umas almofadas.

L: Portanto obrigada em ter vindo e ajudar-me para este meu trabalho. Não sei se sabem ao que vêm. Estou a fazer um trabalho académico, estou a fazer uma investigação sobre o

projeto e a forma de participar, portanto de todos os envolvidos. Sim, do grupo. E a 1ª pergunta à qual os presentes já responderam foi quem são. Portanto nome e o que fazem, a idade.

I: Ah, ok. Então, sou a I e o que fazem? Eu estudo no liceu Camões, em ciências, estou no 10º ano, tenho 15 anos.

L: E há quanto tempo participas no projeto aqui?

I: Ahhh desde que tenho 12 anos. Mais ou menos, não tenho a certeza.

L: Lembraste como é que começaste?

I: Ahhhh O Bruno Cochat estava no grupo e eu tinha aulas com ele no conservatório ahhhh e ele convidou-me no final do.. acho que foi no final do 6º ano, ou no final do 5º ano, eu não me lembro muito bem, desculpa. Ele convidou-me para fazer parte do grupo, para fazer parte do novo espetáculo, era O Agora, originalmente chamava-se Tempo mas depois foi O Agora. E foi assim que entrei.

L: Mesmas perguntas se faz favor.

V: Então sou a V, estudo no conservatório, no 8º ano de música, pronto. Ahhh o quê que eu faço.. Também comecei no projeto ao mesmo tempo que a I basicamente, mesma coisa, no mesmo espetáculo O Agora. Entrei,

I: Tu estavas no 4º ano.

V: Estava no 4º ano

L: Estavas no 4º ano aqui na escola da Voz?

V: Não. No 4º ano estava na academia de música.

L: Está bem, portanto tocas instrumento?

V: Sim, toco órgão.

L: Portanto estava eu a perguntar e estávamos quase todos a ter respondido e como é que tinham começado e porquê que tinham ficado. E faltava aqui..

B: Eu? Bom, é um bocadinho mais diferente (riso). Pronto, eu vim trabalhar, vim em modo objetivo. O Francisco Camacho conhecia-me de uns workshops que eu tinha feito com ele. Pronto, ele uma vez propôs-me vir aqui a um ensaio já com eles, já há bastante tempo, mas eu lembro-me muito bem. Fizemos logo uma improvisação todos juntos, pronto e eu conheci também a Sílvia aí e, e, e fiquei. E claro que, pronto, de um lado mais, num lado menos objetivo e menos ahhh pronto profissional, acho que existe também uma ligação ao grupo sem ser só essa de ensaios e de construção, acho que também.. Não sei, eu criei um lado emocional também, uma ligação mais emocional com eles.

L: Agora uma pergunta.. Fizeram o vosso último espetáculo numa sala, portanto, grande do Teatro Nacional. É importante apresentar os espetáculos numa sala assim, com essa projeção e não só sem salas de associações? I?

I: Eu, eu, eu acho que não é.. ou seja, é muito bom.. não sei como é que foi o processo, um convite

SL: Foi.. posso falar?

L: Mas aqui não é mito relevante saber como é que isto aconteceu.

I: Tem a ver com o tamanho da sala com..

L: Com o tamanho e fama da sala.

I: Ah ok, então eu acho que o tamanho, eu acho que nós conseguimos sempre adaptar-nos, é um espetáculo muito adaptável ao espaço, acho eu. E ahhhh acho que foi importante termos tido uma sala grande com fama, mais pessoas vieram, ahhh houve mais, mais, não sei.. Nessa, naquela sala foi a nossa estreia, foi, teve mais, não quero dizer importância mas sim, foi muito importante. E foi, acho que também é muito importante fazermos em salas mais pequenas, em cidades mais pequenas.. Sim, à volta de Portugal, em teatros não tão importantes, mais pequeninos também é importante.

L: V? Queres dizer mais alguma coisa?

V: É praticamente a mesma coisa, quer dizer eu acho que ao fazer num teatro maior também ajuda-nos, ajuda-nos melhor a preparar as coisas, se calhar temos mais facilidade em projetar luzes ou.. há mais qualidade para o fazer. Se calhar apresentamos o nosso trabalho um bocadinho melhor porque temos esse espaço, ahhh mas também é bué importante a experiência sei lá, de ir para outro sítio. Por exemplo em Sines era um espaço muita pequenino mas muita fixe para experiência de trabalhar assim com teatro mais pequeno.

L: E tu Lu? O quê que achaste?

Lu : Eu acho que é importante, quer dizer, é mais quem, não necessariamente.. Por um lado é importante ter um espaço grande porque não temos que nos encolher tanto no espetáculo, nem nos movimentos, mas acho que por outro lado também é bom ir para espaços mais pequenos.

A: Ahhh eu acho que é muito fixe fazermos assim em teatro maiores porque, pá as salas são sempre muito maiores e nós esperamos sempre uma quantidade de gente muito maior do que poderíamos esperar num teatro mais pequeno. Por exemplo comparando o D. Maria II com o teatro de Sines esperávamos, esperavam as pessoas também uma coisa muito maior do que, acho eu, esperariam em Sines. Tendo em conta também o teatro ser mais famoso, mais.. e podia aguentar uma maior capacidade de pessoas. Mas acho que a experiência de fazer em teatros mais pequenos também é ótima porque fica-se com um perspetiva dos dois lados; do.. de.. como é que eu hei de explicar. Fazemos em sítios maiores, para mais gente e depois fazemos em sítios mais reservados, mais pequenos, não para tanta gente.

V: Posso só dizer uma coisa? Acho que também a experiência das pessoas é diferente. Quando vão para um teatro mais pequenino, mais caseiro, acho que as pessoas vão "ah vou ver um teatro pequenino, vamos ver" ahhh enquanto quando as pessoas foram ao D. Maria II foi aquela coisa "vamos ver um espetáculo". Mas também é giro fazer os dois.

L: Mas portanto as pessoas vão com expetativas mais elevadas e isto não cria uma tensão mais forte?

V: Ahhh eu acho que não é a expetativa. Acho que a experiência vai ser diferente, acho que, acho que.. nós não mudamos o nosso espetáculo, claro que muda com o espaço mas acho que é.. as pessoas não vêm de uma maneira pior ou melhor, acho que é só, é diferente. Não consigo explicar muito bem.

L: E tu S?

SP: Eu acho que.. hmmm ahhhh um teatro maior as pessoas vão mais ahhhh e quando tem mais fama as pessoas vão muito mais, portanto está mais público a assistir e a conhecer o nosso projeto e também temos mais fama. Mas também, e acho que isso é muito importante, mais pessoas a conhecer os nossos, o nosso projeto, ahhhh mas também acho que também muito importante os teatros mais pequeninos e com menos fama.. ahhh porque ahhh pronto. Eu não sei muito explicar (riso).

L: Está bem, obrigada.

B: Pronto, eu acho que é assim, não pode, eu acho que não deve haver uma comparação direta porque não estamos a falar exatamente das mesmas coisas, não é. Em primeiro lugar acho que para nós, enquanto intérpretes, a importância deve ser sempre a mesma porque.. Não é por ter mais gente ou menos gente que as pessoas têm direito a ver pior ou melhor. Eu tinha um professor que me dizia sempre, quando eu era mais nova, "é igual dançares para duas pessoas ou para duas mil". Portanto, para nós, lá dentro tem de ser exatamente ahhh a sensação tem de ser exatamente a mesma. Claro que, pronto é óbvio um bocadinho que sentimos mais responsabilidade também porque também acho que tem a ver com a localização e, e o grupo é daqui de Lisboa.. Portanto mesmo aqui em Lisboa, se calhar, não há muita gente a conhecer o grupo e é importante, como disse a S e bem, mostrar o grupo. Portanto acho que, acho que isso

pode ser se calhar a maior vantagem, para além de toda a técnica e toda a estrutura, pronto isso aí claro. Mas também acho muito importante dar-nos a conhecer estes projetos em cidades mais pequenas. Primeiro porque não existem nesses sítios e porque depois, às vezes, as pessoas que vão são menos e, e vão mesmo porque querem. Então, eu também senti de alguma forma que no próprio público, ok, se calhar em proporção para um terço, um quarto, mas eram pessoas queriam mesmo estar ali, eram pessoas que queriam mesmo perceber o nosso trabalho e de certa forma, se calhar, até ficam mais sensibilizadas, não sei. Porque se calhar nunca viram algo do género ou pronto. Então.. e acho que para o próprio grupo é ótimo também sairmos aqui da, da zona de conforto, não é, conhecer outros sítios.

L: Portanto acabas de dizer que não há projetos iguais nos outros sítios. Como é que podiam caraterizar mesmo os espetáculos que apresentam?

Lu: Caraterizar?

L: Sim. O que é que tem de diferente? Acaba de dizer que não é a mesma coisa, o que é que é diferente?

SR: Estás a falar de todos os espetáculos do grupo, certo?

L: Sim.

Lu: Caraterizar? Mas caraterizar como assim?

B: Haver uma comparação, não é, não existe

L: Não. É explicar o que é que tem de particular o grupo.

I: Eu acho que tipo, usamos muito mais temas mais sérios, quer dizer, eu não sei, porque eu também não tive muito no Amarelo nem nada disso.

SR: Os dois que tiveste. Podes falar dos que fizeste.

L: Sim, os que fizeste.

V: Posso falar tipo.. também desde que a S entrou também falámos mais sobre os direitos humanos. Esses temas em geral e o ambiente também e acho que englobamos muito mais isso no, no teatro em si. Ahhhh acho que isso é um bocado diferente, não sei.

I: Eu acho que os dois espetáculos têm muito em comum e é crianças e adolescentes. Acho que todos os espetáculos do grupo têm uma coisa em comum e é a voz das crianças e dos adolescentes e dos jovens. Acho que isso é, acho que isso é o que carateriza. Ahhh os espetáculos do grupo, acho que é mais isso.

L: Lu, não disseste nada.

Lu: Eu concordo com a I e com a V.

SR: Houve uma coisa que têm que.. desculpa lá Laurence. Houve uma coisas que tu dissestes a mim, disseste-me, muito importante, sobre o espetáculo que era muito importante para ti, uma coisa que sentias qualquer coisa neste.. Ou foi a tua tia que disse que tu sentias, houve qualquer coisa.. Depois do D. Maria, uma coisa muito importante sobre os nossos espetáculos. Não te lembras?

Lu: Não.

SR: Não me lembro se foste tu que me disseste. Tinha a ver com liberdade. Disseste à tua tia ou disseste-me a mim? Já não sei.

L: Pronto. S tu queres dizer alguma coisa sobre o que carateriza o projeto?

SP: Eu ahhh eu, eu fiz o espetáculo pela primeira vez no grupo23 na Laura Quer, não participei nem no Agora nem Se tudo fosse Amarelo. Mas do que vi, do Se tudo fosse Amarelo, do Agora, também acho que a Laura Quer ahhh há muito mais no espetáculo os temas dos direitos humanos e da crise climática e mostra muito mais esses temas. De uma forma diferente da nossa forma ahhh e acho que o Se tudo fosse Amarelo e o Agora, eu não me lembro muito bem se mostram ou não, mas mostram temas mas pronto..

L: Também..

B: Ah sim, eu, eu só entrei nesse espetáculo mas pronto, acho que o que carateriza mais se calhar o grupo e não só o espetáculo, por aquilo que vou percebendo, é também o acompanhamento que existe nestes jovens. Ou seja, eles não vieram para cá um mês fazer esta criação, porque.. ok, nós num mês não conhecemos as pessoas, aliás, desculpe, num mês nós conhecemos as pessoas, mas em dois anos nós realmente conhecemos as pessoas, não é. Ahhh e isso nota-se em cena e nota-se também nós que estamos de fora e que os acompanhamos. E acho que isso é o que pode ser, se calhar, o fator mais diferenciador. Porque existem outros trabalhos com jovens, existem outros trabalhos com comunidades, existem muitos trabalhos até às vezes nas cidades mais pequenas, até existem bastantes coisas, coisas interessantes. Mas, pronto e eu, eu tento participar em algumas, noto que, se calhar, a, o que pode diferenciar é este acompanhamento que existe também para além do próprio ensaio. Não é, não vimos só ensaiar, não há já uma tarefa definida, não há já uma, uma secção definida a toda uma composição. E portanto, pronto acho que esse acompanhamento também vai um bocadinho para além daquilo que é o espetáculo. Pronto e acho que isso pode ser se calhar um fator mais característico.

L: Diferenciador. Agora tentem-se recordar há 3 anos, 6 anos, o momento que foi o mais interessante e porquê, um momento que foi o mais difícil e como é que conseguiram ultrapassar e o momento que foi o mais divertido.

B: No grupo?

L: Sim, não é da vida, não é na vida.

V: Um momento específico?

L: Sim, e tentar explicar porquê.

SR: Têm que puxar pela memória, pensem, pensem.

B: O mais difícil, o mais divertido e o mais?

L: Interessante.

SR: É muito gira a pergunta, é uma bela pergunta. Se vocês quiserem eu saio (riso) estou a brincar convosco. Estou a brincar. Mas podem querer fazer uma confidência, não é, Laurence?

L: Pois.

V: Mas espera é tipo sobre o espetáculo mesmo, a construção do espetáculo ou tudo à volta?

L: Tudo o que

V: Tipo o grupo em si.

L: O grupo em si, o trabalho com o grupo, sim. Parece que foi um tédio muito grande

(risos)

V: Ensaiar tipo até à meia noite, quando chegávamos a um sítio novo, tipo opá foi bué, quer dizer, mais ou menos. Tipo acordar cedo de manhã, apanhar um comboio e ter ensaios até bué tarde.

I: Isto não é uma crítica.

V: Sim, nós percebemos.

L: Portanto resistir à violência dos horários, foi difícil.

I: Divertido. Eu sinto que, claro que fazer momentos antes do espetáculo, antes do espetáculo não, antes dos ensaios, sinto que é sempre mais divertido do que os ensaios em si. Também os ensaios são muito interessantes e muito divertidos mas de outra forma. Acho que os jantares que nós tínhamos, acho que também fazia parte do espetáculo porque era aí que nós ficávamos a conhecer, eram muito divertidos. Acho que criar amizades com esta gente (riso) através de coisas foras dos ensaios que não há muito noutros teatros.. Que é jantar fora, ver um filme, acho que esses tipo de convívios eram a parte mais divertida. Ou então ir à praia, em Sines. Bué à última da hora para apanharmos o autocarro.

(risos)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

L: É para cada um se lembrar de um momento, não é para todo o grupo, não é porque elas disseram que já está.

V: E ela ia nua.

(risos)

V: Lembro-me de ela ir nua.

SR: Não sei de nada, vejam lá.

B: Nua de cuecas.

V: Cuecas tipo brancas que ficavam transparentes.

I: Eu não tinha soutiã

(riso)

L: Portanto isto foi um momento muito divertido, ida à praia.

B: Eu tenho um

L: Lu?

B: Eu tenho um momento muito divertido, pronto. Foi ainda recente, foi um aquecimento que nós fizemos, o último, não havia chave para entrar no estúdio então nós aquecemos no foier, no teatro, com a música do SnoopDog

I: Pois foiii

B: Foi a V que pôs.

SR: A V salvou.

B: E acabou para mim.. foi onde eu me diverti mais e acho que aquecemos também.

L: Lu momento mais divertido, mais difícil, mais interessante?

Lu: O mais difícil, para mim, tenho dois. Um deles foi ter que estar um bocadinho para trás.. ter que.. Houve uma parte que eu tive que abandonar um bocadinho no grupo porque, por questões financeiras eu não podia continuar então deixei e isso foi um dos momentos mais difíceis porque eu gostava. E outro foi termos ensaio, termos que levantar..

L: Como a V.

SR: Por causa do dedo?

B: Pensava que era esse que tu ias dizer.

I: Esse também foi.

V: Ya, esse também foi bué mau.

V: Qual é que era? Interessante.

L: S ias dizer?

SP: Ahhh o meu momento mais difícil se calhar foi quando eu entrei para o grupo e não.. havia algumas pessoas que eu já conhecia mas muitas não conhecia e foi um bocadinho difícil, talvez, demorar um bocadinho e conhecê-los. Ahhh Um momento mais divertido também é como a I, quando vemos filmes, quando estamos um bocadinho em conjunto.

L: E interessante? Já agora.

SP: Interessante. Ahhhh Não é bem um momento que eu tenho interessante mas

SR: Marcante? Não é interessante no sentido marcante?

SP: Ahhhh Não sei, eu tenho que pensar.

V: Ah eu gostei bué dos jogos da S. Não tipo, das cenas que nós, vídeos no youtube.. como é que era?

SP: Ah eu gostei

I: Um vídeo sobre se fosses refugiado o que é que levavas na mochila? Não é. E a Joana Vasconcelos

V: E ela tablet

I: Computador

V: "Lãs porque eu gosto de tricotar"

(risos)

I: As minhas 10 lãs

SR: Ypad

V: Ypad sim

I: Nada de livro, ah havia um livro.

V: ok mas tipo..

SP: Eu também gostei muito deste jogo da S e acho que talvez o memento.. Eu não sei se isto é do grupo, foi a linha da vida da S, eu acho que fiz isso no grupo; que foi um

SR: Por acaso não sei se fizeste no grupo, fizeste na escola na altura que estavas no grupo.

SP: Não, porque a S foi grupo de 23, onde eu tinha as aulas do Mário e a S foi lá uma vez

SR: Ok.

SP: E fizemos a linha da vida, que é uma atividade que é sempre, faz muitas vezes e fez pela primeira vez e eu gostei muito.

B: Eu estou a pensar no mais difícil. Porque

V: Porque para ti é tudo fácil.

B: Não, não, não é isso. Aliás é porque há muitos complexos

(risos)

B: Muitos momentos não difíceis mas, não difíceis mas não simples de ultrapassar, não é. Pronto, acho que do meu lado tem mais a ver com, como é que podemos ultrapassar uma dificuldade deles. Portanto sabemos que um tema, uma dificuldade mais específica o quê que podemos trabalhar com eles para que eles ultrapassem isso ahhh sem também carregar nisso. Ou seja, arranjar uma forma subtil de conseguir dar a volta. Portanto acho que isso para nós é um trabalho complexo porque exige pensamento, debate ahhh E depois também ahhh se calhar para mim também perceber.. Contextualizando um bocadinho é.. Eu venho da dança e sou bailarina e tive um treino sempre muito exigente e eles não. E para mim perceber que barreira é que existe entre isso, que limites é que podemos ir, como é que se pode trabalhar a dança mesmo, porque era um espetáculo de dança, não é, tinham muita fisicalidade. Como é que se pode trabalhar a dança com pessoas que não são da dança e que algumas nunca.. portanto, acho eu não é, algumas nunca tinham feito mesmo nada de dança, nenhuma técnica, nenhuma.. Então como é que nós profissionais também podemos pegar no, no corpo deles e trabalhar nesse sentido.

L: Momento mais interessante? Não disseram

I: Não, eu disse o mais divertido.. Houve um momento que foi muito difícil para mim, eu tenho durante o espetáculo subir acima dela. Ahhh ela está assim numa posição estranha e eu tenho de subir a partir, por o pé aqui, e isso custou-me imenso. E tu reparaste nisso B? Tu reparaste?

V: Eu por acaso reparei, estava-te a custar bué.

I: Estava-me a custar imenso porque não só.. porque sempre que eu subia para cima dela fazia uma cara, como se estivesse a morrer..

V: Eu acho que tu tinhas (riso)

I: E eu caía para o lado. Foi horrível.

B: Ah isso era só falta de confiança porque depois sai

V: Nós demorámos bué a fazer isso

I: Eu estava a morrer.

L: Portanto o difícil

V: Tu só fizeste aiii

L: O difícil foi ter a sensação que estavas a magoar a colega, é isto que foi difícil?

I: Sim. E depois eu não estava a conseguir sair e nos ensaios, a tentar conseguir fazer isso. Isso foi uma coisa específica.

L: Como é que ultrapassaste essa dificuldade?

I: Não sei.

SR: Fazendo.

L: Fazendo?

I: E continuava a fazer caras e depois ela começou a aceitar a dor.

(risos)

B: Não há dor, tu arranjaste uma forma de fazer sem dor, não é. Achas que eu estou ali em dor, claro que não.

V: E tu tens um granda cabelo e eu também subo para cima dela e eu tipo sento-me em cima do teu cabelo e só sinto aquilo tudo a ir para baixo e fico ahh é horrível

I: Interessante.. Acho que.. não sei agora.

Lu: Também não sei.

L: Não?

V: Sim, as coisas com a S foram..

I: Deixa-me só dizer que divertido também.. foi muito divertido escolher os figurinos, foi muito divertido.

SR: Ah boa!

I: Com a Carlota, esse processo todo foi muito divertido. Depois às vezes, acho que uma das dificuldades também foi.. às vezes as pessoas ficavam "ai já estou farta deste figurino" ou "já não quero, é desconfortável". E interessante.. as coisas que a S fez

V: Ya, eu gostei bué.

I: Já foi dito.

L: Já foi dito, já disseram.

V: Ah eu gostei bué de um trabalho que vocês fizeram que foi tipo há dois anos atrás nós escrevemos umas cenas sobre a nossa vida e depois, há pouco tempo, vocês puseram aí e nós tivemos a ver tipo as cenas que fizemos há dois anos atrás.

I: Pois foi.

SR: Aqueles papelinhos de cor?

V: Yaaaa

I: Tenho um interesse, que foi ver.. Porque isto é um processo de dois anos e nós estamos numa idade em que dois anos é muito tempo. Em dois anos, eu há dois anos eu era uma pessoa completamente diferente. Eu nem quero saber aquilo que era há dois anos, pronto. E a segunda era, sinto muito, as conversas que nós tínhamos à parte, que não tinham, não tinham diretamente a ver com o espetáculo mas depois entrava no espetáculo, de uma forma ou outra.

V: Ya.

I: Também super, super giro, interessante.

L: Mais uma pergunta, e sente que estes momentos são idênticos ao resto dos momentos da vossa vida, na escola, na família ou há algo diferente do ambiente do grupo? Sente sentimentos diferentes? É igual?

I: Eu acho que é muito diferente.

L: É muito diferente? Quais são as diferenças?

I: Eu não sei explicar muito bem mas a forma.. primeiro há o movimento, não é, quando tu entras num teatro e começas ali, não é.. começas a falar sobre o que tu achas, começas a ser expressivo e começas a dançar, acho que isso muda muito o teu dia a dia. Portanto ali há uma relação. E depois ahhh e depois acho que é diferente porque, com amigos tu tens uma certa relação e com os teus pais conversas e depois aqui é muito mais as pessoas perguntam-te

perguntas diferentes, que não tem tanto como "como é que correu o teu dia?", é mais específico e tu acabas por dar respostas diferentes ou

L: Podes explicar melhor? Com essas perguntas?

I: Eu não sei bem explicar.

SR: Dar exemplo, não sei.

L: Sim, exemplos.

I: Perguntas mais "gostas dos teus professores?" ou perguntas mais "aquilo na escola, o quê que tu achas sobre aquilo?" ou.. não é perguntas que os teus pais ou os teus amigos fazem, ahhhh os teus pais perguntam "ah como é que correu o teu dia?" e "como é que está a escola?" e tu respondes ou geralmente ou contas um momento, não é, não é a pergunta que é específica. Eu acho que é aí que há uma grande diferença entre as conversas e as formas como nos relacionamos.

L: Lu, alguma opinião? Sentes-te de forma idêntica aqui no grupo ou fora do grupo?

Lu: Não, sinto-me diferente.

L: O quê que sentes de diferente, consegues explicar?

Lu: É que aqui, por exemplo, se nós dissermos, às vezes podemos dizer respostas ou podemos dar opinião diferente e se calhar lá fora, por exemplo, não estou a falar com os nossos amigos e os nossos familiares mas, por exemplo, se nós estivermos com um colega e se calhar o colega vai achar que o que tu estás a dizer não faz sentido nenhum e aqui nós não somos julgados, com a forma de pensar.

L: Portanto é bastante diferente. Tu S?

SP: Ahhh eu também concordo com o que já disseram e também quando estou na escola também sinto ser alguma coisa.. sei lá, se sou diferente em alguma coisa ou gosto mais de uma coisa do que o normal e, se calhar, reagiríamos de outra forma ou de uma maneira que eu não gostasse ou que eles não gostassem de mim por causa disso. E aqui no grupo eu posso dizer tudo porque eles aceitam e conversamos sobre isso e aceitam a diferença que às vezes na escola não aceitam.

B: Ah, eu já não ando na escola..

(riso)

L: O resto das atividades.

B: Sinto que, pronto, posso falar se calhar então um bocadinho da diferença que sinto deste trabalho para outros trabalhos, sendo que é sempre diferente porque o contexto também é diferente. Mas ahhh sinto uma coisa particular que é não temos que atingir rapidamente um, um ponto final. Pronto, sinto que está, que está sempre em aberto e sinto que há tempo para explorar e sinto que há o que, sinto que há sempre alguém que também está de fora, pronto neste caso a Sílvia e o Francisco, que estão sempre a procurar o que é que, o que de melhor podem tirar de nós, pronto. E acho que isso é importante no sentido em que às vezes fazemos trabalhos que não sentimos muito retorno, que não sentimos muita ligação ou.. pronto e aqui acho que, acho não, sei que sinto mais essa ligação entre toda a gente.

L: Não disseste nada V.

V: Epá, eu acho que já disseram praticamente tudo, também temos mais tempo sim, para falar sobre as nossas experiências não só do dia a dia, coisas se calhar, como a I disse, se chegássemos a casa não íamos dizer, aqui temos mais tempo para explorar isso tudo.. E as pessoas realmente ouvem e também discutem e comparam as coisas do seu dia, e como é que correu.. E também como andamos todos um bocado na escola, menos a B, tipo comparamos todos histórias e pronto acho que isso é fixe.

L: Durante o tempo que andaram nestes espetáculos e no projeto fizeram aprendizagens? Quais são as maiores aprendizagens que fizeram?

V: Epá eu tenho que falar outra vez na S, opá ya, eu também aprendi bué.. Não sei, falar melhor, se calhar com outras pessoas mostrar melhor a minha opinião, acho que isso é fixe.

I: Ahh isso e sim.. aprender a argumentar ahhhh começar a entrar em discussões. Eu já entrava mas mais em discussões sobre as tuas opiniões e alertar as outras pessoas quando não concordas, acho que isso é muito importante e a S ensinou-me isso. Ahhh ou seja nunca é aceitar o que uma pessoa, ou seja, aceitar mas saber dizer a tua opinião, é isso. Ahhh também aprendemos sobre todos os tópicos do espetáculo, os direitos humanos, o feminismo, o ambiente, acho que aprendemos, foram das maiores aprendizagens acho que foi aí, nesses tópicos do espetáculo. Também, eu acho que sempre que conhecemos pessoas novas, ainda por cima aqui no teatro com o grupo, que já descrevemos como é que é, acho que aprendes melhor a relacionar-te com outras pessoas.

V: Gostei bué da história da Laura, daquela Laura que veio cá, adorei falar com ela.

SR: A Laura, a Laura, então explica lá quem era a Laura. Que nós temos várias Lauras na nossa família, na nossa vida, mas pronto.

V: Basicamente era uma rapariga, que acho que tinha 25 anos que tinha acabado de sair das Belas Artes e foi viajar um bocado, com amigas acho eu, ou sozinha até, já não me lembro.

SR: E não te lembras?

V: Só me lembro das histórias dela e uma que eu gostei imenso. Que estavam em Itália a andar de comboio só que não tinham muito dinheiro, pronto estavam assim viajar um bocadinho à solta vá. Então elas estavam no comboio e estavam sempre a entrar os picas para perguntar pelo bilhete e eles nunca tinham. Então estavam sempre a sair do comboio e voltar a entrar, sair e voltar a entrar. Eles, pronto andavam as duas em artes, decidiram desenhar os bilhetes a dizer, em Italiano, "bilhete com amor" e desenharam e personalizaram um bilhete feito por elas, desenhado. Cada vez que os picas passavam davam esse bilhete, eles adoravam, ficavam com aquilo e deixavam-nas andar. Gostei bué dessa história. Ya é brutal.

I: Às vezes deixavam, às vezes não

V: Yayaya e iam com o bilhete

I: E quando os outros ficavam elas podiam andar, se não ficavam com aqueles bilhetes

V: E também gostei bué, gostei bué tipo, ela também foi plantar durante tipo uma semana, ou uma coisa assim, maçãs e acho que não conseguiu comer maçãs durante meses, porque acho que tem tantos químicos que ela não conseguia olhar para uma maçã, e pronto.

I: Histórias assim, de pessoas que fomos conhecendo.

SR: Foi muito marcante essa Laura.

V: Ya eu gostei bué, e gostei da, da

SR: Que ela tinha uns diários com desenhos com as coisas das viagens. Pelo menos inspirou esse nome

SP: A mim também foi os direitos humanos, a crise climática e também na parte da música aprendi a lidar de uma forma diferente também com música. Porque eu como ando no conservatório de música é sempre muito mais exigente e música clássica e audições e concursos e provas e aqui é muito mais relaxante, aprendemos sempre de uma forma mas aberta e diferente e também, também gostei muito.

L: As aprendizagens, o que é que aprendeste?

Lu: Aprendia a lidar com certas, certas situações que acontecem na vida,

L: Como por exemplo?

Lu: Por exemplo aprendi a lidar mais com o que os outros, com a opinião dos outros e, se calhar, aprendi que nós podemos, a minha opinião se calhar está certa mas a do outro também pode estar certa. Não é "ah a minha está certa e a do outro está errada", porque podem ter os dois, opiniões diferentes que sejam certo para defenderem o que acreditam.

B: Eu acho que, se calhar vou-me repetir um bocadinho, para mim o mais interessante disto, vendo assim como um bolo, é de facto ter aprendido também com eles. A adaptar quase o ensino, no ensino da dança para quem nunca o tinha tido, pronto. Senti que aprendi muito com isso e portanto se calhar foi assim o momento, quer dizer não é o momento mas é um resultado muito marcante para mim. E, e também o crescimento deles porque, de quem os segue, nota que realmente estão bastante diferentes, não só fisicamente mas de abertura e estão muito mais capazes também, acho eu, de argumentar, como a I disse. Acho que a capacidade de argumentação, mesmo a minha. Então acho que a capacidade de argumentação pode ser uma coisa importante.

L: I, dizias que em dois anos tinhas mudado imenso, de que forma a participação nos espetáculos desde que iniciaram contribui para a vossa mudança, para o vosso crescimento?

I: Com tudo o que já dissemos, as coisas que aprendemos, as coisas que são adicionadas ao nosso dia a dia, à nossa vida, com essas aprendizagens.

V: Eu gostei bué de saber argumentar melhor porque também, às vezes com o

SP: Ela não argumenta

V: Argumento sim.

SR: Ouvi dizer que argumentas muito lá nas salas de aula.

V: De onde é que ouviste dizer isso?

SR: É bom, é bom.

V: Pronto, eu até gosto de falar sobre também porque dantes, não sei, tinha um bocado de vergonha. Irrita-me bué, sim, eu tinha bué vergonha de defender a minha posição. Por exemplo as pessoas até da minha idade, agora, quando eu digo que sou feminista eles "ah feminista eu não sou", raparigas a dizerem isto e eu fico tipo.. Não sei e dantes provavelmente ia dizer "ah ok ok", mas agora tento mesmo que eles vejam que, pronto, outro ponto de vista, outro, não sei.

L: Não?

SP: Eu não percebi bem a pergunta.

L: De que forma o projeto ou a participação no espetáculo, no grupo, contribui para a vossa mudança. Se mudaram, se contribui, se não mudaram nada.

SP: Eu acho que há coisas aqui que aprendemos que servem para a nossa vida, seja para o nosso dia a dia e há temas aqui que são muito importantes e muito fortes.

L: Quais são os temas que tu achas mais importantes?

SP: Racismo, a homofobia, xenofobia, machismo, crise climática, ahhhh fascismo, são sistemas que nós às vezes vamos enfrentar, alguns deles na nossa vida e acho que contribui muito para o nosso futuro.

SR: Cabelo curto, ai tinha que dizer esta. Posso dizer S? Não?

SP: Ó isso é

SR: Não, é verdade. Que tens que enfrentar agora na escola, que é horrível.

SP: Às vezes gozam comigo porque tenho o cabelo curto e chamam-me de rapaz,

SR: E tu vives com isso, não é?

SP: Fico um bocadinho mal com isso mas (riso)

SR: É forte? Não é?

SP: Sim.

SR: Pois.

V: O quê mas

I: Eu também isso problema, eu estive no 4º ano.

X: Eu era ao contrário, chamavam-me de rapariga.

SR: Vês, olha, olha! É dos dois lados, é uma chatice.

(risos)

X: É uma chatice mas ganha-se caráter.

SR: Olha ganha-se caráter, boa.

I: Não te preocupes no secundário é muito pior.

(risos)

V: Ah eu lembro-me, ya, de quando eu cortei o cabelo e íamos a um restaurante e alguém me chamou, achava que eu era um rapaz e depois ficaram tipo 10 minutos a falar sobre isso e era ainda pior. Porque era só "ai não mas era uma rapariga", "ai peço desculpa é uma linda menina"

(riso)

SR: Princesa é a minha princesa.

V: Pronto era ainda mais chato.

L: Portanto pretendem continuar no grupo de momento?

I: De momento sim.

L: Do momento sim? E têm uma ideia do próximo espetáculo, o quê que queriam dizer que ainda não disseram?

SR: Isso é uma grande pergunta também.

I: Elá é grandes perguntas.

L: Há mais um tema que ainda não foi abordado e que tu gostavas mesmo? Ou um que tu querias aprofundar mais no próximo espetáculo?

I: Posso dizer? Acho que ainda não aprofundámos tanto, já aprofundámos mas não aprofundámos tanto, a crise climática. Como eu quereria. Ou seja, nós aprofundámos porque nós tínhamos conversas fortes mas, mas nós não tivemos nenhuma com a S ou com alguém, vocês não trouxeram.. Acho que isso foi trazido por nós

V: Ya.

I: O clima foi mais

V: Pois foi.

I: Eu acho que foi mais a parte da manifestação.

V: Pois foi pois foi. Acho que foi a primeira, combinámos todos e começámos todos a falar do planeta não sei quê e.. no fundo. E depois foi a cena das nossas vidas no espetáculo.

I: Acho que isso foi muito mais, acho que não foi ahhh e podíamos aprofundar isso mais. Podiam vir pessoas falar, podíamos esse tipo de.. e coisas mais específicas, histórias, nós isso não abordámos muito e tinha interesse.

L: Lu, não estás a dizer nada. Algum espetáculo? Algum tema para o futuro?

Lu: Eu acho, eu concordo com a I disse. Eu acho que devíamos aperfeiçoar mais isso, esse tema.

SP: Também acho que a crise climática, pronto.

B: Pronto eu acho que, não sei como, mas, e de certa forma acho que vem, tem sido a ser trabalhado de uma forma se calhar mais direta ou muito direta não sei, pronto, ahhh a questão da, da educação e da acessibilidade de educação a todos. Porque todos estes temas surgem ou todos estes temas existem ou todos estes temas ou todos tentamos contrariar estes temas porque eles não são basilares na sociedade, não são passados às crianças quando têm 3 anos, infelizmente. Quer seja por parte dos pais, por parte dos professores ou não, ou até porque às vezes existem professores ao contrário do que nós muitas vezes achamos. Existem bons professores só que não podem fazer mais porque não têm, não, não, não está nos programas escolares, não está. Então acho que um, se calhar, um grande lapso da sociedade em geral é a educação e não só o que se educa mas como se educa. Pronto e acho que podíamos fazer um espetáculo, manifesto contra.. não é contra pronto é a tentar que algo seja mudado. Coisas poucas, pronto eu não, nunca dei aulas numa sala de aula mas eu, eu sou da sociologia também,

já agora, esqueci-me de dizer, e também um momento marcante.. Fui a uma palestra com, não me lembro do nome, foi candidato à presidência da república, o Sampaio da Nova.. E ele foi dar uma palestra sobre educação, pronto. Não sei se ele estava a falar a sério ou não mas eu lembro-me que gostei na altura (riso), não sei se ele ia mesmo cumprir aquilo ou não.

L: Lei das ciências da educação é mesmo a disciplina dele

B: Ok, mas aquilo foi antes das eleições, portanto ele podia estar um bocadinho alterado. Mas era uma coisa que ele falava muito de, de mudar não só o programa mas mudar as posições das salas de aula, ahhhh não haver formatações de como se pode dar uma aula, podemos dar todos de pé, podemos.. Eu tenho um amigo, já agora para partilhar, ele é professor de matemática, curiosamente as minhas sobrinhas.. ele é professor de dança também. Portanto elas dizem que é o professor que elas mais gostam porque acho que ele dá tipo a matemática

SR: A dançar

B: a dançar e com mesas e faz jogos com mesas na sala. Pronto, devia haver, não é só ensinar as pessoas a serem isto, porque as pessoas também quando têm as ideias fechadas dificilmente conseguimos mas é também ahhh promover e não, muitas vezes, não muitas vezes, culpar ou não sei a palavra mas portanto dar importância a isto e acho que, não sei, um futuro espetáculo podia passar por isso.

L: E no próprio funcionamento, agora a Sílvia é que não vai

SR: Posso ir embora

L: Acham que alguma coisa devia ser mudado

SR: Não, nós estamos à vontade

L: no funcionamento

SR: Vocês dizem-me tudo

(riso)

SR: Podem dar ideias, é ótimo, esta entrevista é ótima. Por acaso fiquei com ideias novas. Funcionamento.

L: Funcionamento do grupo. Alguma coisa que gostariam de mudar ou não e se não porquê não. O que é tão interessante no funcionamento do grupo? Repito a pergunta?

SP: Sim

L: Portanto o grupo tem um certo tipo de funcionamento tanto para agendar os ensaios como a dinâmica dos próprios ensaios, a dinâmica com a S, por exemplo, alguma coisa que deveria ser mudado para funcionar ainda melhor? Ou não e porque não?

SR: Nas digressões também que nós

L: Sim.

I: O problema dessa pergunta é, ter muitas críticas porque

SR: Ah ainda bem

I: como tudo, mas eu não gosto de críticas de coisas que eu compreendo porquê que ela disse

V: Ya.

I: porque os problemas existem e porquê que não dá para fazer nada. Por isso coisas como, às vezes, isto são coisas como tudo, nós temos escola, temos muito cansados e às vezes é muito fácil implicar com vir ao teatro ou

V: Ou tipo vamos para os ensaios depois das aulas e só estamos super cansados

I: Na segunda feira

V: É natural que nós falemos, se calhar, um bocadinho é verdade, mas nós exageramos demais ou às vezes é tipo chato para todos estarem pronto. Mas isso também não acontece, não é nada que.. acontecem.. pronto.

I: Não há uma grande, não há um grande problema, o que estamos a dizer é problemas pequeninos, quando estamos cansados, é, mas acho que nunca houve um, um problema grande, não é. É só, estou-me a lembrar de uma coisa mais específica..

SR: Ou que quisessem melhorar, como a Laurence.. coisas olha, podíamos fazer de outra forma, nunca pensámos nisto, se calhar..

L: Não surgem ideias de coisas a melhorar? Não?

SP: Eu acho que está tudo bem

L: Está tudo bem?

I: Ah, eu tenho uma coisa. Eu, não é não achar bem mas eu acho, como, poderia ter sido melhor, ahhhh A S só deu, só tivemos os encontros com a S muito cedo. Acho que devia ter sido mais espalhado, porque tivemos muito cedo, ahhhh e tivemos muitos, muitos encontros com a S. Só que foi muito cedo, mudámos muito entretanto ahhh surgiram novas ideias, novos assuntos, e acho que podia ter sido assim mais para o, até para o final; podíamos ter tido mais

SR: Eu podia responder a isso mas não posso.

L: Agora não.

SR: Agora não.

I: Eu percebo a razão. Tu percebes o que eu estou a dizer?

SR: Mas eu tinha uma solução para isso e pronto, depois digo-te lá fora.

I: Mas não podes falar.

L: As sessões de debate serem mais repartidas no tempo, no período de criação de

I: Foi durante o 1º ano e depois, mais para o 2º, já não foi.

V: Mas depois foi mais a construção. Por exemplo estávamos só a explorar e

I: Claro, claro que sim. Num ano já mudámos isso.

V: Sim, sim, num ano mudámos. Pois porque depois só a construção, se calhar, perde-se um bocado..

I: Eu acho que não foi perder, não perdemos nada.. Até tínhamos um bocado falado de eu ter..

SR: É interessante como este debate, não é, só um parênteses, que nós pensamos que nas escolas existe muito e.. temos aqui uma questão a pensar, tudo isto. Vocês dizem que aqui foi tão especial, não é.

V: Quer dizer, às vezes acontece na escola mas é um bocado forçado. Tipo quando tivemos cidadania era basicamente, devíamos dar uma folha aos professores, os professores tinham que aprender assim coisas básicas e depois falam connosco. Mas realmente eles também não sabiam muito sobre os assuntos. Estavam a falar e .. Pronto também aqui com, tem o privilégio de ter acesso a mais temas e, sei lá, talvez ouvir pessoas que

I: A S também

V: Sim, sim a S é mesmo profissional e depois ouvi-la falar e depois ouvir professores tipo de ginástica (riso) a explicarem.

I: Direitos humanos.

V: Ya, ya e depois davam-nos uma folha e era.. Nós vimos um filme que era Billy Elliot, que adoro, adoro esse filme, adorei, e dava-nos uma folha e tínhamos que escrever a nossa opinião e depois eles davam uma nota à nossa opinião. "No final do período tiveste 4", mas (riso) como é que é suposto? Não sei..

I: Essa é boa.

SR: Essa é muito boa.

L: Alguma coisa que querem acrescentar que não perguntei e que era importante eu dizer e.. sobre o projeto e a vossa participação? Perguntei tudo? Mais alguma coisa que te apetece dizer sobre o projeto?

Lu: Não.

B: Queremos poder continuar.

(risos)

I: Exato.

B: Também virem mais pessoas porque ahhh é mesmo muito diferente quando nós ahhh eles, não é, estas crianças e jovens que têm acesso a isto e os que não têm.. e era muito bom que muitos mais pudessem ter. Ou seja não só o projeto poder continuar em tempo mas em dimensão.

L: Mais alguma coisa a dizer sobre o projeto?

I: Não. Por acaso podia aproveitar para dizer que se houvesse outro espetáculo eu provavelmente já não fazia parte. Agora isto é uma coisa muito mais privada.

SR: Sim, sim, não, não.

I: Mas eu adoraria, por exemplo, foi muito triste termos tido o nosso, oficialmente, o nosso último espetáculo.

V: Ya.

I: Este, deste

SR: Ainda não temos a certeza absoluta. Para o ano vai ser Serralves, Serralves é o.. pode acontecer ser o continuado

I: Porque eu acho como o projeto é tão comprido e depois vou entrar para o meu 11º e acho mais três anos, que é o comprimento disto, acho que não, não faríamos. Eu gostaria tanto de continuar

SR: Gostavas de continuar, fazer mais vezes?

I: Até quando ficaria demasiado velha.

SR: Ah?

B: O quê?

I: Acho que, fazer no 11º e depois fazer no 12º o espetáculo e

(risos)

B: Mas querias ou não querias?

L: Não percebi.

I: Calma.

SR: Explica, duas coisas diferentes, acho eu.

I: Sim, duas coisas diferentes. Eu gostava que o, este espetáculo a Laura Quer, continuasse durante mais alguns espetáculos.

SR: Ok mais o quê? 1 ano? 2 anos?

I: 1 ano. Mas se houvesse outro espetáculo eu acho que não gostaria de estar no palco mas gostaria de ajudar

SR: Ah ok.

L: Mas porquê que gostarias de não estar no palco?

I: Porque, primeiro como, já com.. porque consome tempo e tenho que estar mesmo dedicada

V: Ou tipo umas semanitas nas férias é que é mesmo só aquilo, e

I: Não sei, já fiz dois e gostava de explorar mais coisas mas eu não sei se o terceiro já seria cansativo ou..

V: Eu acho que também estou um bocado contigo ya.

I: Isto era só um a parte.

SR: Está claro, está ótimo.

I: Mas gostaria tanto que continuasse.

V: Ya.

I: Com uma geração mais pequenina. Assim com a S e com

V: Ya a S.

SR: Mas aí ficavas connosco no espetáculo ou gostavas que a Laura Quer fosse feito por outras pessoas?

I: Os dois. Gostava que.. não, não, outras pessoas? Não.

SR: Gostavas de criar outro espetáculo com outros

I: Gostava que a Laura Quer continuasse mais tempo e depois outro espetáculo e

SR: Com outros miúdos

L: Com, com outros mais novos. Achas que?

I: Acho que sim.

V: Os pequenos

SR: Como é que é?

V: Não, não, ver os pequenos a ficar os grandes tipo noutro espetáculo, sei lá, foi algo que aconteceu connosco também. Era tipo

B: Ficarem grandes.

V: No Se tudo fosse Amarelo nós éramos os pequeninos e tipo agora é o, é bué, não sei

SR: Troca..

L: Mais alguma coisa para dizer?

SR: E tu Lu gostavas de continuar? Já agora quero ouvir tudo não? Gostavas que continuasse mais um ano também ou

Lu: Sim.

L: E no próximo espetáculo vais continuar?

Lu: Ahhh isso já não sei.

L: Porque?

Lu: Porque eu gosto mas se calhar torna-se um bocado cansativo.

L: S?

SP: Eu se calhar como sou um bocadinho mais nova

(risos)

L: Exatamente.

V: Pronto teria que fazer.

B: Elas é que parecem umas velhas a falar.

L: Sim.

I: Ó.

B: Cansativo..

L: Continuavas mais um?

SP: Sim.

L: E tu também V, pensas..

V: Eu se calhar

L: Parar?

V: Eu adorei a experiência, adorei os espetáculos, acho que não estou nada arrependida, acho que foi granda experiência foi.

L: Alguma coisa para acrescentar?

B: Ai eu quero fazer mais.

(risos)

SR: B e S.

V: Torturar outras pessoas no aquecimento.

SR: Um dueto, B e S. Um dueto han? Em palco?

L: Então muito obrigada.

SR: Posso só ler uma coisa que demora um minuto? Que recebi um email há bocadinho de uma, de uma fã.

B: De uma fã?

SR: Opá a sério tenho que vos ler.

B: Meu deus.

L: Mas é para ficar gravada? Não, estão vou desligar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**ANEXO 10: Publicações citadas na tese e contribuição da doutoranda em cada uma delas.**

Todas as citações foram devidamente autorizadas pelos editores e coautores.

1. Referências: Vohlgemuth, L. (2014). Teatro, Intervenção comunitário e a formação em animação sociocultural. In Fontes, A., Sousa, J. Lopes, M. (org.) Da participação na Cultura à cultura da participação pp. 194 – 206. RIAP ISBN: 978-989-20-4957-1

   Natureza da publicação: Capítulo de livro

   Fator de impacto: Não se aplica

   Mobilização na tese: O enquadramento teórico do capítulo (p. 195-199) foi mobilizado no ponto **1.2 Natureza da ação cultural** da tese.

2. Referências: Vohlgemuth, L., Dias, A., Martins, C. & Campos, J. (2016). «Educação artística e formação em ASC na ESELx» in Pereira T., Almeida A., Vieira N. & Loureiro C. (coord.) VII Encontro do CIED - II Encontro Internacional Estética e Arte em Aducação, pp. 177 -193 CIED.

   Natureza da publicação: Capítulo de livro de atas de Encontro

   Fator de impacto: Não se aplica

   Mobilização na tese: A reflexão sobre o conceito de Educação Artística (p. 180) foi mobilizada no ponto **2.2.3 Educação Artística** da tese.
   Contribuição da doutoranda no trabalho: coordenação da equipa, participação na definição da metodologia a seguir, revisão da literatura sobre educação artística, parte da análise de conteúdo, parte da redação final.

3. Referências: Vohlgemuth, L., Campos, J., Martins, C., Gama, A., Dias, A., Hortas, M.J., Vieira, N. (2018) Quelles médiations dans les formations offertes par l'ESELx : l'ASC et ses frontières ? In Greffier, L., Montero, S. e Tozzi, P. (Coord.) L'animation socioculturelle : quels rapports à la médiation ? Bordeaux : Carrières Sociales Editions, pp. 57-74.

   Natureza da publicação: Capítulo de livro

   Mobilização na tese: A reflexão sobre o conceito de Mediação Artística e Cultural (primeira parte) foi mobilizada no ponto **1.2 Natureza da ação cultural** da tese.

   Fator de impacto: Não se aplica

   Contribuição da doutoranda no trabalho: coordenação da equipa, participação na definição da metodologia a seguir, revisão da literatura sobre mediação artística e cultural, parte da

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

análise de conteúdo, parte da redação e tradução para francês das partes redigidas pelos coautores.

4. Referências: Vohlgemuth, L., Dias, A., Martins, C. & Campos, J. (2018). Dialogue entre animation socioculturelle et école autour de l'éducation artistique et culturelle : étude de cas. In Liot, F. e Ruby, S. (Coord.) Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats, pp. 146-162. Bordeaux : Carrières Sociales Editons.

Natureza da publicação: Capítulo de livro

Mobilização na tese: o enquadramento legal das atividades extracurriculares em Portugal (147-149) foi mobilizado no ponto **4.4 Atividades curriculares, atividades extracurriculares** da tese.

Fator de impacto: Não se aplica

Contribuição no trabalho: coordenação da equipa, participação na definição da metodologia a seguir, revisão da literatura sobre parceria escolas agentes culturais- artísticos, apresentação da génese das AEC em Portugal, parte da análise de conteúdo, parte da redação e tradução para francês das partes redigidas pelos coautores.

**Lista dos autores**

Alfredo Dias
*(ESELx - IPL) / Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (UL)*

Ana Gama
*ESELx - IPL / Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF-IEUL)*

Célia Martins
*(ESELx - IPL) / Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (UL)*

Joana Campos
*(ESELx - IPL) / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL)*

Maria João Hortas

*ESELx - IPL / Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (UL)*

Natália Vieira

*ESELx - IPL*

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**ANEXO 11: Textos analisados**

Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2018) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Decreto-lei 225/2006 : https://files.dre.pt/1s/2006/11/21800/78277834.pdf

Despacho n.º 8499/2018 da Assembleia Municipal de Lisboa: https://files.dre.pt/2s/2018/09/169000000/2468424729.pdf

Despacho n.º 9265-B/2013: https://files.dre.pt/2s/2013/07/134000001/0000200005.pdf

Despacho n.º 12 591/2006: https://dre.tretas.org/pdfs/2006/06/16/dre-198974.pdf

Ensino Básico- 1º ciclo: Organização Curricular e Programas (Departamento da Educação Básica, 2004): https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf

Estratégias para a cultura da cidade de Lisboa 2017: https://www.lisboa.pt/fileadmin/cidade_temas/cultura/documentos/ESTRATEGIA_CULTURA_LISBOA_2017.pdf

Grandes Opções do plano para cidade de Lisboa 2018/2021: https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Grandes-Op%C3%A7%C3%B5es-do-Plano-Lisboa_-2018_2021.pdf

Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa: https://informacoeseservicos.lisboa.pt/fileadmin/download_center/normativas/municipio/RegAtribApoios_BM_771_7sup_Deliberacao_1126_CM_2008.pdf

Plano Nacional das Artes: https://drive.google.com/file/d/1KKxtkr3GnyJCkD8M0G1G4Usr0h9-EDBW/view

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Projeto Educativo 2016-2019 da Voz do Operário

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

# A VOZ DO OPERÁRIO

SOCIEDADE DE INSTRUÇÃO E BENEFICÊNCIA



# PROJETO EDUCATIVO 2016 — 2019

Aprovado pela Direção em 1 de setembro de 2016

Este projeto educativo encontra-se organizado em 3 partes:

[A] Introdução
[B] Fundamentação
[C] Operacionalização com definição de objetivos

Na Introdução é feita uma apresentação genérica das valências da Voz do Operário e são introduzidos os princípios orientadores que regulam a nossa ação educativa.

Na Fundamentação são apresentados teoricamente os 4 eixos que sustentam este projeto:

Perspetiva Sociocultural
Processos e Instrumentos
Interação Escola-Comunidade
Desenvolvimento Profissional

Por fim, na Operacionalização, são apresentadas as propostas que utilizamos para concretizar a nossa ação nos diferentes níveis apresentados com a definição clara dos objetivos propostos.

*Este Projeto Educativo resulta do trabalho conjunto dos trabalhadores da Voz do Operário. Obrigado a todos.*

# [A] INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo abrange todas as valências e todos os equipamentos da Voz do Operário que são, no início da sua vigência, os seguintes:

| | | Valência | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Creche | Pré-Escolar | 1.º | 2.º Ciclo |
| Equipamento | Graça | X | X | X | X |
| | Ajuda | | X | X | |
| | Ajuda | X | | | |
| | Restelo | X | X | | |
| | Laranjeiro | X | X | | |
| | Lavradio | X | X | | |
| | Baixa da Banheira | X[1] | X | | |

Cada equipamento/valência operacionaliza o Projeto Educativo considerando a sua especificidade, os Planos de Trabalho de Turma, os Projetos Curriculares de Grupo e o Plano Anual de Atividades do respetivo equipamento. Para o desenvolvimento do Projeto Educativo, a Voz do Operário conta ainda com o apoio de uma equipa multidisciplinar (psicólogos, professores de apoio, terapeuta da fala). A ação destes diferentes intervenientes tem como objetivo fundamental o apoio ao desenvolvimento do Projeto Educativo.
Na base do desenvolvimento deste projeto estiverem 8 princípios. Estes são os princípios orientadores da ação educativa:

- A ação educativa centra-se na diferenciação do trabalho de ensino e aprendizagem respeitando as diferenças entre as crianças, os seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem;
- A aprendizagem é algo que permanece, que se automatiza, que se constrói, mas sobretudo é entendida como algo que se interioriza a partir da interação social;
- As crianças intervêm na comunidade educativa como fonte de conhecimento para os seus projetos de estudo;
- Cada grupo só alcança os seus objetivos escolares se cada elemento alcançar os seus;
- O conhecimento constrói-se pela planificação e avaliação do percurso realizado, explicitando aos outros como se fez;
- A prática democrática de organização da vida na escola institui-se em Conselho de Cooperação Educativa;
- A gestão dos conteúdos a aprender é feita de forma compartilhada entre crianças e adultos;
- As diferentes perspetivas pedagógicas dos trabalhadores da instituição são o motor do desenvolvimento da prática pedagógica refletida em comunidades de aprendentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1]O equipamento da Baixa da Banheira acolhe a valência creche e a valência creche familiar. As orientações preconizadas no presente Projeto Educativo aplicam-se de igual forma ambas as valências.

# [B] FUNDAMENTAÇÃO

A proposta concreta de trabalho veiculada pelo presente Projeto Educativo pretende estimular o diálogo, a discussão e a cooperação como modos preferenciais de aprendizagem. Ao longo do projeto ficará claro que a palavra ***participação*** serve de palavra aglutinadora para descrever o trabalho de aprender. Os contextos de aprendizagem são organizados de forma consciente, permitindo, a quem aprende, a participação progressivamente mais central e autónoma numa comunidade de aprendentes.

## Perspetiva Sociocultural

A construção do conhecimento é entendida como um processo de interação social compartilhado entre os diferentes atores. Esta interação dá-se em contextos socialmente definidos, onde a sala de aula é um meio privilegiado para a participação das crianças em práticas culturalmente organizadas com ferramentas e conteúdos culturais. A comunicação e a construção de novos conceitos ocorrem em práticas nas quais a linguagem desempenha um papel fundamental. É por meio da linguagem que as versões sobre o conhecimento se constroem e é através dela que se desenvolve o pensamento. Deste ponto de vista, a aprendizagem é um processo distribuído entre professor e aluno, interativo e contextual. A principal meta a ser alcançada pelas crianças é a da apropriação dos recursos da cultura através da participação com outros mais experientes em atividades conjuntas imersas nessa própria cultura.
A aprendizagem em colaboração e co-construção não se resume exclusivamente à interação entre professor e aluno. A interação entre pares é reconhecida como um contexto social privilegiado de partilha e construção de significados, em que se põem em prática mecanismos como os de expressão e de reconhecimento de pontos de vista, criação e resolução de conflitos, entre outros. É, portanto, um processo no qual a diversidade presente em todas as crianças representa um papel exclusivo e absolutamente necessário como fonte de desenvolvimento cognitivo e social. Nesta conceção, o conhecimento e o pensamento são sempre atividades socioculturais onde adultos e crianças estão conjuntamente envolvidos em argumentar, medir, observar e também a ler, escrever e quantificar.
Estas atividades cumprem o seu objetivo fundamental que é o de informar e comunicar.
Para além de desenvolver conhecimentos, técnicas e procedimentos, também se constroem redes de comunicação interpessoais, desenvolvem-se modos de relações sociais e práticas de trabalho em cooperação.

## Processos e Instrumentos

Para o desenvolvimento desta perspetiva é preciso sublinhar os processos de apoios às aprendizagens. Estes são realizados mediante um conjunto de procedimentos e instrumentos de regulação da atividade conjunta, quebrando a ditadura imposta pelo modo simultâneo (as mesmas atividades para todas as crianças realizarem ao mesmo tempo, com o mesmo ritmo, etc.). Estes apoios só são possíveis graças à negociação e ao estabelecimento de objetivos de trabalho coletivos e individuais, previamente acordados, que serão objeto de monitorização sistemática, quer pelo adulto quer pelas crianças. A apropriação de objetos de conhecimento e de ferramentas culturais pressupõe que essas ferramentas sejam

incorporadas através da atribuição de sentido, incorporadas no reportório de práticas e a sua utilização compartilhada com os restantes membros da comunidade.
Os processos de troca e negociação no seio das aprendizagens realizam-se por meio de participação guiada. Esta supõe o professor como guia e suporte para as aprendizagens das crianças. Ao mesmo tempo que participa nas atividades com as crianças também lhes disponibiliza diferentes tipos de ajuda, de acordo com o que cada um mais precisa, construindo pontes entre o nível de desenvolvimento atual e níveis de desenvolvimento mais complexos, estruturando a participação das crianças e transferindo o controlo da atividade, gradualmente, até que sejam capazes de a realizar autonomamente. Frequentemente, colegas mais competentes são também eles um recurso para o desenvolvimento das aprendizagens. Nunca é demais reforçar que, em qualquer interação as influências são recíprocas. O que significa que o resultado de uma atividade conjunta será sempre um produto comum.

## Interação Escola-Comunidade

Imersa nesta perspetiva sociocultural, a escola é um espaço social onde as responsabilidades de formação, aprendizagem e desenvolvimento são cooperativamente partilhadas entre os vários atores educativos. Se é evidente que educadores, professores e crianças fazem parte desta comunidade, não é menos evidente que as famílias e os trabalhadores não docentes bem como, as estruturas e organizações locais também o fazem. Neste contexto, é responsabilidade da escola incentivar novas formas de parceria com todos os atores da comunidade educativa, quer através da sua efetiva participação e corresponsabilização no desenvolvimento do projeto educativo de escola, quer através de outras formas de envolvimento na escola. Importa realçar a importância do envolvimento familiar e os impactos positivos quer para as crianças, quer para famílias, educadores e professores. Para as crianças verifica-se um maior acompanhamento escolar e consequente valorização da escola e uma atitude mais positiva face à mesma. Os pais sentem-se mais apoiados, compreendem melhor as necessidades das crianças e o processo educativo, desenvolvem expectativas mais positivas em relação ao sucesso escolar dos seus filhos e um maior sentimento de competência e de segurança face à escola. Por fim, os professores desenvolvem uma maior compreensão da diversidade das famílias e das suas necessidades aumentando a rede comunicativa e a satisfação face ao acompanhamento dado às crianças. O aprofundamento desta relação leva ao estabelecimento de denominadores comuns que favorece o desempenho dos adultos nos seus respetivos papéis.

## Desenvolvimento Profissional

Do desenvolvimento da perspetiva socioconstrutivista, emerge o ofício de professor como uma prática social onde os professores constituem comunidades de práticas que asseguram a construção, a manutenção, o desenvolvimento e a inovação das próprias competências profissionais. Deste ponto de vista, é necessário considerar como unidade de análise privilegiada a comunidade de práticas dos professores integradas num projeto educativo institucional. Apenas através da construção de um património de conhecimentos, competências e modos de agir compartilhados podem nascer projetos de desenvolvimento profissional. A interação dialógica permite que se criem novos significados, relações e ações,

que são co-construídas através da interação desenvolvida dentro de cada comunidade educativa e interiorizadas pelos diferentes intervenientes.
Se podemos dizer que o ensino consiste em apoiar as crianças na sua zona de desenvolvimento potencial, importa não esquecer que também os professores constituem comunidades de práticas e que também precisam de oportunidades de apoio para desenvolverem a sua prática profissional. Para que estes apoios sejam efetivos é igualmente necessário que sejam disponibilizados na sua zona proximal de desenvolvimento profissional. É dentro desta perspetiva que os professores da Voz do Operário são desafiados e apoiados no desenvolvimento da sua prática profissional.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# [C] OPERACIONALIZAÇÃO

## Perspetiva Sociocultural

Entendemos o processo de aprendizagem como um caminho de duas vias, circulando de forma espiral entre os intervenientes, tendo como combustível dessa circulação o contributo de todos os que participam nesse processo. Como adultos somos responsáveis pela organização de ambientes educativos que facilitam o trabalho intelectual. Impera a disponibilidade e a capacidade de adaptação às necessidades do grupo, ao mesmo tempo que vemos na heterogeneidade e no conflito sociocognitivo a força motriz do desenvolvimento. Para que tal se concretize, os valores que preconizamos junto das crianças, mais do que uma mera tentativa de influência na geração de adultos do futuro, são a vivência na relação entre os adultos do presente.

Em resumo:

- Em cada fase do planeamento do trabalho procuramos explicitar o contributo de cada elemento do grupo;
- Sempre que iniciamos ou reorganizamos um grupo em grupo, iniciamos um processo de reflexão e (re)validação dos suportes utilizados;
- Desenvolvemos relações promotoras da criação, aquisição e exploração do conhecimento;
- A influência sistemática e mútua visa o desenvolvimento de todas as crianças.

## Processos e Instrumentos

Para garantir uma monitorização adequada do desenvolvimento do trabalho educativo utilizam-se processos e instrumentos em dois planos: um primeiro plano intimamente relacionado com os aspetos institucionais e as políticas educativas, onde a responsabilidade é maioritariamente dos adultos, e um segundo plano relacionado com a conquista de autonomia pelas crianças e com a diferenciação pedagógica que respeite a individualidade de cada criança, onde a responsabilidade é partilhada entre crianças e crianças e adultos. Assim, para organizar a vida na Voz do Operário utilizam-se os procedimentos e instrumentos que passamos a descrever.

### Vida da Instituição — Responsabilidade dos Adultos

***Projeto Educativo***

O Projeto Educativo é o documento que firma a identidade pedagógica da nossa Instituição. Desenvolvemo-lo com toda a comunidade educativa por ser o documento que traduz o trabalho que nos propomos realizar com as crianças. Traduz as linhas orientadoras da Escola, a forma como entendemos a Escola e, intrinsecamente, aquilo a que nos comprometemos. É um documento de trabalho, de fácil acesso, e está disponível para consulta. Elaboramo-lo em cooperação, com toda a comunidade educativa, para um período de 4 anos. No início de cada ano letivo utilizamos o Projeto Educativo para contextualizar os Planos de Trabalho de Turma e/ou Plano Curricular de Grupo e consequentemente o Plano Anual de Atividades.

Concretizamos o Projeto Educativo através do envolvimento das crianças, diretamente ou por interpretação, quando se trate de crianças muito pequenas. Posteriormente devolvemos o trabalho à comunidade. Monitorizamos o desenvolvimento do Projeto Educativo através dos planos anuais de trabalho dos diferentes grupos/turmas.

***Plano Trabalho de Turma / Projeto Curricular de Grupo***

É com este documento que orientamos o grupo/turma. O documento tem características diferentes em função da valência ao qual reporta. Ele caracteriza e acompanha a turma/grupo, projeta o nosso trabalho, de adultos e crianças, e determina a forma como será desenvolvido, orientando a sua avaliação. Co-construímos os documentos com as crianças, através da sua intervenção direta ou indireta, dependendo da sua idade. Neste plano/projeto planificamos o que pretendemos fazer, como o fazemos e como avaliamos o percurso e o trabalho realizado, para cumprir o desenvolvimento curricular.

O documento é do conhecimento das famílias das crianças que integram o grupo e está aberto a pequenas reformulações ao longo do ano. É curto e objetivo e incluímos nele o orçamento necessário para as atividades que implicam gastos acrescidos (deslocações, acampamentos ou acantonamentos, publicação de jornais em papel, produção de material de exposição, etc.).

***Plano Anual de Atividades***

Com o Plano Anual de Atividades orientamos cada equipamento. A sua elaboração decorre dos Planos de Trabalho de Turma e dos Planos Curriculares de Grupo. Definimo-lo como um documento de planeamento, em função do Projeto Educativo. Ele reflete os projetos de aprendizagem propostos pelos diferentes grupos/turmas, incluindo as saídas e os custos associados. Por norma, enquadramos as atividades em projetos de trabalho que decorram da planificação cooperada entre adultos e crianças. Enquanto instrumento de gestão e documento diferenciado, o Plano Anual de Atividades obedece a uma lógica de integração e articulação entre os diferentes grupos/turmas, tendo em vista a coerência, eficácia e qualidade do serviço educativo. Assumimos, em cada equipamento, entre todos adultos os adultos envolvidos no processo educativo, o Plano Anual de Atividades, de acordo com a sua especificidade. Velamos pelo trabalho conjunto entre valências e níveis de ensino, a articulação entre diferentes equipamentos e o incentivo à relação entre a escola, famílias e comunidade local.

Entre docentes e técnicos analisamos em reuniões periódicas, os Projetos Curriculares de Grupo, os Planos de Trabalho de Turma e os Planos Anuais de Atividades. Estas reuniões têm a característica de grupo de partilha.

Em resumo

- Entre adultos da escola organizamos o nosso trabalho, assim como o trabalho da escola, de forma a responder às necessidades e características de cada criança e de cada grupo;
- Entre adultos, responsabilizamo-nos pelo envolvimento das crianças na elaboração dos documentos orientadores;
- A coerência do conjunto de documentos orientadores decorre da cooperação entre todos os adultos envolvidos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## Vida do grupo/turma – Responsabilidade do grupo/turma

Consideramos ser nossa responsabilidade garantir que o currículo seja apropriado às crianças. Neste contexto, elas planificam o trabalho curricular conjuntamente connosco. É a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo. Todos os instrumentos de pilotagem e monitorização utilizados nos grupos/turma são elaborados cooperativamente por todos os intervenientes. Todas as crianças têm os seus instrumentos de planificação do trabalho, em função do seu projeto individual de aprendizagem, integrado no projeto coletivo do grupo/turma.
Estas intenções são operacionalizadas em cinco momentos diferenciados de atividades com instrumentos específicos para o seu desenvolvimento:

***Conselho de Cooperação Educativa***
Com o Conselho de Cooperação Educativa promovemos o exercício direto de participação democrática como motor do desenvolvimento moral, social e cívico. Este conselho pretende alcançar dois objetivos fundamentais: (1) negociar em democracia direta as regras de vida do grupo/turma, tendo como ponto de partida o diário de turma e a análise compartilhada de momentos significativos nas relações entre todos e; (2) planificar e avaliar de forma cooperada o trabalho realizado. Construímos em Conselho de Cooperação Educativa as estratégias necessárias para cada criança, para que ela, com o nosso apoio e dos seus pares, possa chegar aos objetivos comuns de aprendizagem.
Definimos em cooperação espaços e materiais (e.g., ficheiros de apoio ao estudo, material cooperativo), assim como os instrumentos de pilotagem (e.g., registos de presenças, tarefas, produções, listas de verificação, agenda semanal, mapas de apoio em parcerias, listas de critérios de avaliação do trabalho).

***Projetos de Trabalho***
Os Projetos de Trabalho surgem de situações de necessidade ou de curiosidade que as crianças possam manifestar. Fazemos emergir os conteúdos disciplinares desses percursos de trabalho de aprendizagem.
O tempo de trabalho para a realização de projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, decorre do planeamento conjunto. Enquanto adultos orientamos, rotativamente, os grupos de trabalho de forma a assegurar a coerência com o desenvolvimento curricular.
Existem tempos e materiais específicos para apoiar o grupo no desenvolvimento de projetos dos quais, o registo coletivo dos projetos da turma e os roteiros de trabalho são exemplos.

***Como comunicamos?***
Definimos coletivamente a apresentação de produções. É durante os momentos de comunicação que os autores se predispõem à reflexão crítica dos seus pares e são avaliados os efeitos da informação apropriada por cada um dos participantes na sessão.

***Plano Individual de Trabalho e Tempo de Estudo Autónomo***
Cada valência prevê, de acordo com as suas características, tempos de estudo autónomo em sala, destinados ao estudo dos conteúdos disciplinares, ao treino e à produção intelectual. Neste tempo, as crianças guiam-se por um Plano Individual de Trabalho (ou coletivo, em Pré-Escolar) tendo acesso às ferramentas de apoio ao estudo, como por exemplo ficheiros

autocorretivos. Cada grupo/turma define claramente os tempos de estudo autónomo. Sendo um tempo de trabalho de aprendizagem diferenciado, os adultos apoiam, em rotação, as crianças que precisam de apoios individualizados. Preferencialmente estes apoios e parcerias são previamente combinados e registados em Conselho de Cooperação Educativa.

***Tempo de Trabalho Coletivo***

O tempo de trabalho em coletivo é um momento onde, de forma plenamente comparticipada por todos, construímos e reconstruímos conceitos e saberes a mobilizar em cada área do conhecimento. É neste momento que analisamos coletivamente os erros e as outras inadequações, a partir do trabalho das crianças. Procedemos ainda à construção de enunciados problemáticos e à resolução de problemas em trabalho cooperativo. É também neste momento que procedemos à revisão ou reescrita compartilhada de textos que sirvam as diversas áreas do currículo para a construção das competências respetivas.

Os instrumentos de avaliação são preferencialmente os de monitorização elencados anteriormente. Em determinados grupos/turmas são completados por instrumentos de verificação elaborados cooperativamente. Os momentos de trabalho e os instrumentos de monitorização que os caracterizam assumem características diferentes em cada grupo/turma. Assim, a forma como estes são utilizados estão explicitados no documento orientador do grupo/turma.

Em resumo:

- Cada grupo/turma utiliza os instrumentos em função das suas características, e das necessidades e vontades das crianças que o constituem;
- Utilizamos os processos e instrumentos como o veículo regulador da aprendizagem;
- Subjacente a todas as aprendizagens está o significado atribuído por cada criança e pelo grupo.

## Interação Escola – Comunidade

Temos como responsabilidade mobilizar toda a comunidade educativa para a construção de um projeto educativo comum. Assim, convidamos as famílias para se envolverem no percurso educativo dos seus filhos participando ativamente na vida da escola, que é também a sua escola, a escola de cada família.

Promovemos uma partilha regular dos procedimentos de trabalho entre todos os agentes educativos, tornando a sala de aula um contexto privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem aberto à participação de todos. Assim, toda a comunidade educativa tem, no processo educativo, um papel ativo na construção e no desenvolvimento do projeto educativo.

Pretendemos que a nossa escola tenha um papel na formação de agentes de mudança da sociedade, na participação ativa na comunidade. Assim, as parcerias que estabelecemos entre a Voz do Operário e a comunidade têm como objetivo fundamental a apropriação das ferramentas culturais pelas crianças. A escola está por isso dentro da comunidade assim como a comunidade está dentro da escola.

O modelo de trabalho preconizado requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade local, para que nos assumamos conscientemente como agentes de desenvolvimento. Pretendemos desenvolver uma ligação sistemática entre os diferentes contextos de vida das crianças: na escola, na família, na comunidade e nos círculos que se vão alargando à medida que as crianças crescem.
O envolvimento e a implicação das famílias e da comunidade potenciam a capacidade da escola para conseguir cumprir o seu papel de mediadora e de promotora das expressões culturais das populações que serve.

## Relação com as famílias

Vemos a participação das famílias a dois níveis: macro (Instituição) e micro (processo educativo). No nível macro, os diretores dos equipamentos e os diretores pedagógicos promovem encontros e debates com as famílias para explicitar o modelo e as opções pedagógicas da Voz do Operário. Estes encontros servem para garantir o desenvolvimento educativo das crianças de forma dialogada e participada.
Decidimos anualmente, entre setembro e outubro, em conjunto com toda a comunidade educativa, quais os encontros que serão organizados. Para a definição das temáticas destes encontros agendamos uma reunião com as famílias no início de cada ano letivo (setembro). A agenda definida é comunicada através dos meios de comunicação que a Voz do Operário dispõe.
Ao nível micro (envolvimento no processo educativo) cada grupo/turma responsabiliza-se para promover o envolvimento das famílias através de convites a participar no desenvolvimento de projetos de trabalho, em sessões em sala que lhes estão destinadas e também para a partilha dos planos anuais de trabalho ou dos projetos curriculares de turma de cada grupo. Sempre que as famílias se envolvem num projeto de trabalho de aprendizagem de um grupo, estes têm acesso aos instrumentos de monitorização e avaliação do processo em curso e no qual estão envolvidos. Para além destes momentos mais formais promovemos dias previamente combinados com as famílias, para que possam conhecer o trabalho/rotina que desenvolvemos em sala.

Em resumo:

- Dinamizamos três encontros com as famílias (um por período);
- Em cada grupo/turma dinamizamos pelo menos um projeto anual com o envolvimento das famílias;
- Partilhamos todos os procedimentos dos projetos de trabalho com as famílias envolvidas.

## Relação entre docentes e não docentes

Os diretores de equipamento e os coordenadores pedagógicos garantem a participação ativa dos trabalhadores não docentes nos encontros e debates com as famílias para explicitar o modelo e as opções pedagógicas da Voz do Operário.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cabe ainda ao diretor-geral, aos diretores de equipamento, aos diretores pedagógicos e às coordenações pedagógicas agendar um encontro anual entre todos os trabalhadores com o objetivo de partilhar os processos e as intenções educativas da Voz do Operário.
É igualmente responsabilidade dos diretores de equipamento, do diretor pedagógico e das coordenações pedagógicas criar, em modos a definir, grupos de partilha e cooperação que abranjam todos os profissionais de um equipamento.

Em resumo:
- Dinamizamos em cada grupo/turma projetos dos quais fazem parte os contributos dos trabalhadores docentes e não docentes;
- Dinamizamos grupos de cooperação entre os profissionais;
- Agendamos um encontro anual entre trabalhadores docentes e não docentes;
- Anualmente, promovemos uma visita aos diferentes equipamentos no sentido de facilitar a apropriação por todos os trabalhadores dos processos educativos da Instituição.

**Relação com a comunidade local**

Na nossa conceção de vida na escola, as crianças interpelam e intervêm regularmente nas comunidades locais. Solicitam para as suas salas diferentes agentes comunitários como participantes e procuram fontes de conhecimento para enriquecerem os seus projetos de estudo. Da mesma forma, resultam dos projetos de trabalho de aprendizagem instrumentos de informação e comunicação (jornais, blogs, exposições, comunicações, etc.) que são devolvidos aos pais, aos familiares e à comunidade. Entre docentes, convidamos cada grupo/turma a definir por si próprio como realizar um projeto de intervenção que decorre da análise do contexto onde trabalha.
A Instituição estimula os grupos/turma, sozinhos ou agrupados, a desenvolver parcerias com a comunidade com a qual interagem em duplo sentido: escola-comunidade e comunidade-escola.

Em resumo:
- Em cada valência desenvolvemos anualmente pelo menos um projeto de intervenção na comunidade;
- Anualmente dinamizamos um dia aberto à comunidade;
- Devolvemos, com a frequência considerada adequada, interações com espaços e pessoas da comunidade envolvente.

## Desenvolvimento Profissional

Privilegiamos o desenvolvimento cooperado dos profissionais, enquanto estratégia permanente de autoformação. O desenvolvimento coletivo potencia a criação de uma comunidade de aprendentes que permite a construção da identidade pedagógica da Instituição. Consideramos, como trabalhadores que se propõem a executar o presente Projeto Educativo, que, para garantir o seu êxito, é necessário formalizar momentos de

partilha, reflexão e discussão, podendo ter um caráter formal em certas ocasiões, ou menos formal em outras.

Com a reflexão partilhada, em momentos formais e regulares, visamos a facilitação dos processos de cooperação, onde a crítica e a autocrítica servem o desenvolvimento de cada um, do grupo e da escola. Para dar cumprimento ao Projeto Educativo e aos projetos de trabalho que dele decorrem em cada um dos equipamentos, os diretores de equipamento e os diretores pedagógicos contratualizam um compromisso com cada profissional visando o seu desenvolvimento. Os diretores de equipamento e as direções pedagógicas incentivam momentos informais de diálogo entre todos os trabalhadores de cada equipamento, proporcionando espaços/tempo favoráveis à interação. Fica ao critério de quem participa em diálogos informais, relacionados com a operacionalização do projeto educativo, partilhar com os restantes o resultado deste diálogo sob forma de um registo simples.

Para o desenvolvimento da nossa prática profissional, propomo-nos a organizar reuniões temáticas (sem ou com moderador) que podem assumir o caráter de um grupo de autoformação cooperada. Estes grupos podem constituir-se entre trabalhadores de equipamentos distintos, sendo que fica ao critério de cada grupo, a definição da sua forma de trabalhar e o registo que é feito do seu trabalho. Sempre que possível, a Instituição facilita a logística interna para a realização destes encontros.

Para facilitar a construção da identidade da Instituição, para além dos respetivos equipamentos, os diretores de equipamento e as direções pedagógicas promovem, duas vezes por ano, um encontro/debate pedagógico. As sugestões e opiniões de todos são consideradas aquando da definição dos temas a debater.

Em resumo:

- Cada trabalhador estabelece um compromisso com a Instituição, promotor do seu desenvolvimento profissional;
- Dinamizamos anualmente dois encontros entre os trabalhadores da instituição;
- Cada trabalhador participa, pelo menos ocasionalmente, num grupo de reflexão, eventualmente num grupo de autoformação cooperada;
- Realizamos anualmente três encontros entre os trabalhadores de cada equipamento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



# Projeto Educativo

*Agrupamento de Escolas Gil Vicente*

2018/2019
2019/2020
2020/2021

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

*Aprovado na reunião de Conselho Geral de 30/01/2019*

**ÍNDICE**


**1.** Introdução ..... 3

**2.** Diagnóstico Estratégico ..... 4

**2.1**. Constituição do Agrupamento ..... 4

**2.2**. Breve história ..... 5

**2.3**. O espaço ..... 9

**2.4**. A Comunidade Educativa ..... 11

**2.5**. Sucesso académico ..... 14

**3.** Análise SWOT ..... 15

**3.1**. Pontos fortes ..... 15

**3.2**. Pontos fracos ..... 15

**3.3**. Oportunidades ..... 16

**3.4**. Ameaças ..... 16

**4.** Visão ..... 17

**5.** Missão ..... 17

**6.** Plano estratégico ..... 18

**6.1**. Área Prioritária A ..... 18

**6.2**. Área Prioritária B ..... 23

**6.3**. Área Prioritária C ..... 27

**7.** Organização Escolar ..... 29

**8.** Redes, Parcerias e Protocolos ..... 30

**9.** Monitorização e avaliação do Projeto Educativo ..... 31

**10.** Estratégia de Comunicação e Divulgação ..... 31

**11.** Referências bibliográficas ..... 31

**12.** Anexos ..... 32


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

# 1. Introdução

O Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), de acordo com os artigos 9.º e 9.º-A do Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho, constitui um documento de orientação educativa que explicita "os princípios, os valores, as metas e as estratégias" (Art.º 9.º, 1. a)) que orientarão o Agrupamento de Escolas no cumprimento da sua função educativa durante o respetivo triénio. Funcionando em estreita articulação com os outros instrumentos de autonomia, o PEA, conjuntamente com o Plano Anual de Atividades, assume uma função primordial de integração e articulação dos demais instrumentos de forma a garantir, numa lógica de articulação vertical, "a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado" (Art.º 9.º-A, 1.) pelo Agrupamento. O PEA constitui-se, pois, "como um documento fundamental para o Agrupamento, pois é nele que se define toda a orientação da atividade educativa e escolar, construída de forma partilhada, realista, motivadora e avaliável, no sentido de poder ser melhorada". (Albalat, 1989) Combinando "a lógica do desejo com a lógica da ação" (Barroso, 1992), o PEA enuncia uma escolha de prioridades e de linhas estratégicas de atuação, traduzidas em objetivos e metas possíveis, que – interpretando o modo como a comunidade educativa ambiciona transformar e otimizar o Agrupamento, nomeadamente os processos e os resultados das aprendizagens e formação integral dos alunos – conferem sentido às práticas educativas. Em síntese, parece ser claro que "o projeto educativo representa, genericamente, um verdadeiro plano estratégico para a escola e que, nesse sentido, constitui não só um quadro de operacionalização de um projeto de gestão no âmbito da autonomia, mas também o documento que consagra a sua orientação educativa." (Azevedo, 2011)

Este PEA foi elaborado entre março e julho de 2018, com base na legislação em vigor, em alguma literatura publicada, nas sugestões expressas no Plano de Melhoria e no anterior PEA, de acordo com o mandato atribuído pelo Conselho Pedagógico em reunião de 18 de outubro de 2017. A equipa que o elaborou teve em conta os resultados da consulta alargada à comunidade escolar e educativa. Os contributos e a responsabilidade partilhada por todos os intervenientes no processo educativo – docentes, alunos, famílias, pessoal não docente, parceiros da comunidade educativa – é um requisito indispensável para se desenvolver uma educação de qualidade.

Para a elaboração do Diagnóstico estratégico foram consultados diversos documentos internos do Agrupamento, bem como a base de dados da MISI.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## 2. Diagnóstico estratégico

O diagnóstico estratégico é a tarefa basilar para a aplicação do planeamento estratégico com vista a orientar a ação da organização (diagnosticar, agir e avaliar). É o primeiro passo do processo de planeamento e é através dele que a organização se mune de informações relevantes para a tomada de decisões. O seu objetivo é avaliar fatores internos e externos que influenciam a organização do Agrupamento, de modo a compreender a realidade onde ele está imerso, prevendo possíveis alterações e preparando-se para agir em conformidade.

### 2.1. Constituição do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Gil Vicente foi criado a 8 de Março de 2008, por despacho do Sr. Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, em resultado da reorganização da rede escolar para o ano letivo de 2008/2009 e do redimensionamento dos Agrupamentos de Escolas Patrício Prazeres, Nuno Gonçalves e Baixa-Chiado.

O Agrupamento é constituído pelas seguintes escolas:

- Escola Básica e Secundária Gil Vicente (escola-sede);
- Duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: EB1 do Castelo e a EB1 de Santa Clara (anteriormente designada por Convento do Desagravo);
- Dois jardins-de-infância: JI do Castelo; JI de Santa Clara.

O Agrupamento de Escolas disponibiliza as seguintes ofertas formativas:

- Educação Pré-Escolar;
- 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- 3.º Ciclo do Ensino Básico:
  - Regular;
  - Cursos de Educação e Formação de tipologia 2 (atualmente, o de Operador de Informática).
- O Ensino Secundário:
  - Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades);

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

- Cursos Profissionais (Artes do Espetáculo, Técnico de Turismo e Gestão e Programação de Sistemas Informáticos).

- PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas (atualmente, duas turmas em horário noturno).
- Oferta complementar no ensino básico: Formação Cívica.
- Complemento à Educação Artística: Oficina de Teatro no 2.º Ciclo e Oficina de Teatro, Música ou Oficina de Artes Plásticas no 3.º Ciclo.
- Atividades de Animação e Apoio à Família no Jardim-de-Infância e Componente de Apoio à Família e Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo.

## 2.2. Breve História

### 2.2.1. A Escola Básica e Secundária Gil Vicente (EBS Gil Vicente)



Criada em 1914, a secção oriental, ou de São Vicente, do Liceu Passos Manuel, tornou-se autónoma em 1915 com o nome de Gil Vicente, sendo o primeiro liceu criado pela República. Era então um Liceu Central e funcionou nos claustros do Mosteiro de São Vicente até 1949, ano em que, na antiga cerca deste mosteiro, foram inauguradas as atuais instalações, com a denominação de Liceu Nacional. Após o 25 de Abril de 1974, a designação oficial deste estabelecimento passou a ser Escola Secundária de Gil Vicente.

Entre 1914 e o início do Estado Novo, do seu corpo docente fizeram parte nomes destacados dos ideais republicanos – filósofos, pedagogos e homens de letras que marcaram a cultura do século XX e deixaram sementes nos alunos. Do seu leque inicial de professores saiu o núcleo de docentes que foi fundar a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. São variadíssimos os casos de alunos, mais tarde grandes nomes das ciências, das letras e das artes, que se referem a diversos dos seus professores e ao espírito humanista e democrático que viveram e aprenderam no Gil Vicente. Mais tarde, alguns destes alunos seriam, também, aqui professores. Este era o projeto da República que herdou a ideia maçónica das escolas-oficinas, a primeira das quais tinha nascido na Rua S. João da Praça e sido transferida, no início do século, para o edifício existente desde 1877 no Largo da Graça: a Escola-Oficina n.º 1.

Esta zona, em que abundavam vilas operárias construídas por empresários mais progressistas, era claramente favorável a estes ideais. Na rua da Graça, o empresário que mandou construir o Bairro Estrela de Ouro dotou-o com um cinema, o primeiro que, em Portugal, projetou um filme sonoro, e, numa rua cortada a direito da Graça a São Vicente, os operários socialistas e anarquistas dos Tabacos erigiram a sua «Sociedade de Instrução e Beneficência 'A Voz do Operário'», com biblioteca, ginásio e sala de espetáculos.

Durante os anos 30, 40 e 50, a Ditadura modelou o Liceu aos seus princípios, instituiu as regras da Mocidade Portuguesa, desencorajou e demitiu os professores republicanos. Todavia, não se perdeu completamente o respeito pela dignidade da escola, a ponto de, durante o mandato do último reitor, deputado do partido do governo, o único autorizado, este se ter oposto a sanções disciplinares a alunos que participaram em ações contra o regime e à entrada da polícia política na escola.

Depois do 25 de Abril, com a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, a escola voltou a ter jovens dos dois sexos (à semelhança dos seus primeiros anos de existência) e o número de alunos aumentou muito em relação ao previsto inicialmente para estas instalações. A escola continuou a trabalhar para a comunidade, ajustando-se continuamente ao evoluir das realidades socioeconómicas e culturais.

Em 2002, por decisão do Ministério da Educação, encerraram-se os cursos noturnos, que prestavam um serviço de necessidade indiscutível no domínio da educação de adultos. Apesar de lhe ter sido dificultada pela tutela qualquer oferta de formação pós-laboral, a escola conseguiu manter em funcionamento o Curso Extraescolar de Português Língua Estrangeira que, ao longo dos anos, tem vindo a servir cidadãos de mais de 30 nacionalidades diferentes. Em 2003/2004 ofereceu à comunidade diversos Cursos Saber+ (de Matemática para a Vida, de Inglês, de Informática, de Leitura e Escrita); em 2004/2005, abriu um Curso Extraescolar de Inglês e em 2005/2006, um Curso Extraescolar de Informática.

Em 2005/2006, logo que houve oportunidade, e por sua iniciativa, a escola candidatou-se à abertura de um Centro Novas Oportunidades, voltando assim a contribuir para o apoio à formação dos adultos da comunidade envolvente. Este Centro iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 2006/2007, entretanto encerrado.

No ano letivo seguinte, o Ministério da Educação transformou a Escola Secundária com 3.º Ciclo em Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos, embora sem abrir quadro de professores para o 2.º Ciclo. Em 2008, criou o Agrupamento de Escolas Gil Vicente, associando a escola-sede a oito estabelecimentos – dois jardins-de-infância e seis

escolas do 1.º Ciclo. Desde 2015/2016 que os oito estabelecimentos do 1.º Ciclo deram lugar a apenas dois: a EB1 do Castelo e a EB1 de Santa Clara.

Nesse mesmo ano, 2008, o edifício e o espaço envolvente do antigo Liceu Gil Vicente de 1949 foram entregues à Empresa Parque Escolar EPE que por eles é responsável atualmente.

### 2.2.2. Escolas do 1.º Ciclo e Jardins-de-Infância

- **EB1/JI do Castelo**



A Escola (EB1 n.º 10) situa-se na freguesia de Santa Maria Maior. Funcionou como escola masculina na Escola de Dança de Lisboa (atualmente encerrada), na Rua da Costa do Castelo. Em 1974 passou a funcionar no edifício sito na Rua das Flores de Santa Cruz. A Escola do Castelo acolheu em 2002 a antiga escola feminina n.º 5, antes situada na freguesia de Santiago. As duas escolas fundiram-se em 2007. Atualmente existem 4 turmas do 1.º Ciclo (do 1.º ao 4.º ano) e uma turma de JI. Também existem atividades regulares promovidas pela Componente de Apoio à Família (C.A.F.) e pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (A.A.A. F.).

- **EB1/JI de Santa Clara**



A EB1/JI de Santa Clara, fica situada na Freguesia de S. Vicente, tendo sido inaugurada no ano letivo de 2015-2016.

Localizado no número 200 do Campo de Santa Clara, o Convento do Desagravo do Santíssimo Sacramento foi construído entre 1780 e 1783, de acordo com um projeto de Reinaldo Manuel dos Santos. No ano de conclusão da obra, instalaram-se no espaço, que pertencia à Ordem dos Frades Menores, as primeiras religiosas, vindas do Louriçal, no concelho de Pombal.

Extinto em Dezembro de 1901, por aplicação da legislação liberal tendente à supressão das ordens religiosas, passaria para a posse do Estado em 16 de Dezembro de 1916, tendo a Fazenda Nacional tomado posse do edifício. Servindo,

desde finais de oitocentos, funções várias, maioritariamente de carácter assistencial e educacional. O edifício ficou desocupado, depois de ter fechado, em 2007, o colégio da Casa Pia que ali funcionava.

Substancialmente alterado, em virtude das várias adaptações funcionais a que foi sujeito, o edifício conheceu agora alterações significativas (embora acompanhadas da vontade de preservação de muitos dos elementos arquitetónicos originais). A finalidade foi adaptá-lo a uma EB e um JI que acolhesse os alunos de cinco edifícios dispersos (escolas básicas números 4, com JI, 51, 75, 199 e 212). O corpo docente transitou dos estabelecimentos desativados, aos quais faltavam já condições de funcionalidade.

A equipa responsável pelo projeto, desenvolvido pelos serviços da Câmara de Lisboa, procurou intervir de forma consentânea no edifício histórico, preservando elementos como as escadas interiores de pedra, os painéis de azulejos, duas janelas passa-pratos de pedra, o teto abobadado com pinturas da antiga sala do coro alto e todo o claustro. Mas também, acrescente-se, na decisão de praticamente não mexer na compartimentação do imóvel. Assim, no novo equipamento escolar coexistem várias salas de aula de grande dimensão (sempre acima do regularmente exigido) com um número significativo de pequenos espaços (antigas celas das religiosas), que se desenvolvem em torno do claustro, transformadas em salas de trabalho, ligado às disciplinas de educação e expressão artística, aos apoios/terapias e ao desenvolvimento de projetos educativos.

O novo complexo escolar foi pensado para dezasseis salas de aula de ensino básico e três de educação pré-escolar, biblioteca escolar, ginásio, sala de informática, expressão plástica, expressão dramática, um espaço polivalente e uma sala de exposições, além dos espaços de cozinha e dois refeitórios.

No ano letivo de 2017/2018, a EB1 de Santa Clara, passou a ter uma Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência.

Funcionam ainda no edifício, após o período letivo, as Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) e os serviços da C.A.F. e da A.A.A.F.

O JI de Santa Clara funciona num espaço integrado, com um recreio exterior próprio, sendo constituído, na sua abertura, por três salas, tendo no ano letivo 2017/2018 aumentado para quatro.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## 2.3. O Espaço

### 2.3.1. O meio envolvente

O Agrupamento de Escolas Gil Vicente, cuja escola-sede, EBS Gil Vicente, se localiza na freguesia de São Vicente, integra-se numa das zonas mais antigas e populares da cidade de Lisboa (bairros da Mouraria, do Castelo, de Alfama e da Graça) que, fazendo parte de um conjunto mais vasto que constitui a zona oriental de Lisboa, é considerada uma das áreas mais pobres e menos letrados da cidade. Aqui predomina uma população envelhecida, maioritariamente com baixo nível de instrução (muitas vezes inferior ao 9.º ano) e qualificações profissionais, com empregos no comércio e no setor terciário inferior.

Estes bairros são caraterizados pela forte presença de uma cultura popular urbana, com destaque para o fado e para as marchas populares de Santo António, onde a identidade bairrista e as consequentes rivalidades entre bairros são uma marca importante. Estes aspetos podem ser explicados à luz da especificidade da malha urbana e do caráter fisicamente ensimesmado dos bairros (escadinhas, becos e vielas apertadas); da relação entre as habitações e a rua, com a utilização desta última como prolongamento da casa e espaço coletivo de vizinhança, uma vez que as casas são de reduzidas dimensões; da constituição de subunidades locais de relacionamento intenso, polarizadas por um pátio, largo, esquina, parte de umas escadas, tasca ou leitaria; das densas redes de vizinhos, familiares, conterrâneos, amigos e membros das mesmas associações de vários tipos; das relações de dominação e influência, de poder e dependência (ainda marcadas pelos traços arcaicos de desigualdade de género), ligadas às diferentes atividades profissionais, às atividades turísticas (cada vez mais importantes), às coletividades associativas locais, a um certo modo de marginalidade; da sobreposição significativa entre local de trabalho, residência e lazer; dos códigos vigentes que organizam a conduta, fazem compartilhar estilos de procedimento, delimitam o permitido e o interdito. Este tipo de cultura popular urbana é transportado para as escolas, conflituando muitas vezes com a cultura escolar mais curricular.

Nas diferenças que se podem estabelecer dentro da nossa zona de influência, o bairro da Graça, embora de cariz popular, não é tão fechado como os de Alfama, Castelo e Mouraria. Caracteriza-se por um predomínio da função residencial onde a tipologia das habitações é heterogénea, em que são preponderantes prédios antigos de habitação popular, muitas vezes degradados, com divisões pouco espaçosas e fracamente iluminadas. Pátios e vilas operárias são habituais no bairro, sendo de destacar a Vila Berta, a Vila Sousa, o Bairro Estrela d'Ouro ou a Vila Maria, testemunhos de um

passado industrial entretanto revogado. Esta tipologia urbana de finais do século XIX / princípios do século XX, mandada construir, na sua maioria, por empresários industriais para albergarem a antiga população operária da área, contribui atualmente muito para o interesse cultural e turístico do bairro. A zona passou a integrar muitos alojamentos de turismo local fazendo com que bastantes famílias tivessem de se mudar devido ao aumento das rendas habitacionais, isto reflete-se na diminuição do número de alunos do Agrupamento.

Nas atividades económicas, predomina o pequeno comércio tradicional, bastante diversificado, que assegura a muitos habitantes a subsistência diária: mercearias, padarias, talhos, peixarias, drogarias, lojas de vestuário e de artigos para o lar, farmácias, cafés, restaurantes, uma ou outra loja que oferece artigos mais especializados e mais recentemente o alojamento local. No que toca a unidades comerciais com alguma dimensão, apenas há dois supermercados. Ao nível dos serviços, há dependências bancárias, consultórios médicos, um centro de saúde, uma clínica veterinária, um lar de idosos, um centro de dia, clubes recreativos e desportivos, jardins-de-infância e escolas, públicas e privadas, que oferecem diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário. Das poucas indústrias presentes no bairro, são de referir algumas tipografias, serrações de madeira, serralharias e pequenas oficinas de automóveis. Em termos patrimoniais e culturais é um bairro com interesse, sendo de destacar o Mosteiro de São Vicente, o Panteão Nacional, a Igreja da Graça, a Ermida de São Gens, o Miradouro da Senhora do Monte e o Miradouro da Graça. São estes aspetos económicos, sociais e culturais que fazem com que este bairro funcione como centro secundário dentro da cidade de Lisboa.

Tal como todos os bairros das freguesias centrais da cidade de Lisboa, também os bairros pertencentes à área de influência do Agrupamento de Escolas têm assistido à saída de uma parte considerável da sua população adulta mais jovem para a periferia da cidade, onde o custo da habitação é menor, levando ao progressivo envelhecimento da sua população residente. A atração pelas áreas antigas que se tem verificado nos últimos anos permitiu a reabilitação de alguns dos edifícios e a renovação de outros, o que desencadeou a substituição de anteriores moradores, pertencentes a classes populares, por residentes com outro perfil social e por turistas que ocupam durante curtos períodos habitações de alojamento local. Detentores de níveis económicos e culturais mais elevados, estimularam o aparecimento de uma nova tipologia de comércio (alternativo/urbano). Contudo, por enquanto os novos moradores permanentes, por causa da intensidade profissional que imprimem às suas vidas, optam normalmente por colocar os filhos ou em escolas privadas ou nas públicas perto dos seus locais de trabalho.

A par desta nova dinâmica social, é de referir o número crescente de população imigrante, das mais diversas origens, a residir nestes bairros, aumentando a heterogeneidade social, cultural e linguística. Em consequência, o multiculturalismo faz parte da nova realidade das nossas escolas.

É deste quadro socioeconómico que provém a esmagadora maioria dos alunos das escolas do Agrupamento, o que ajuda a compreender as baixas expectativas acerca da escola e as dificuldades, por falta de competências linguísticas adequadas, nas aprendizagens dos alunos imigrantes. Isto justifica em parte as taxas elevadas de insucesso que teimam em permanecer.

## 2.4. A Comunidade Educativa

### 2.4.1. Os alunos

#### Breve caracterização

A população escolar do Agrupamento de Escolas Gil Vicente é composta por cerca de 1280 alunos, no regime diurno, com idades compreendidas entre os 3 e os 22 anos. Frequentam os Jardins-de-Infância 103 alunos, as escolas do 1.º Ciclo 368 alunos e a EBS Gil Vicente 805 alunos, dos quais 203 no 2.º Ciclo, 336 no 3.º Ciclo (incluindo 26 em cursos de educação e formação) e 266 no ensino secundário (167 em cursos científico-humanísticos e 99 em cursos profissionais).

Ao longo dos últimos quatro anos letivos (2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018) notou-se um decréscimo de alunos no Agrupamento, passando dos 1432 (66 turmas) em 2014/2015 para os 1276 (64 turmas) em 2017/2018.[1]

A maioria deles têm nacionalidade portuguesa, mas cerca de 250 (aproximadamente 19%) são estrangeiros, maioritariamente do Nepal (64 alunos), seguindo-se o Brasil (48 alunos).[2] Registe-se ainda que o número global destes alunos se manteve estável nos últimos anos, notando-se, no entanto, um acréscimo nas nacionalidades atualmente mais representadas na escola.

A área de residência predominante dos alunos do Agrupamento centra-se nas freguesias da sua área de influência (50%) e em algumas freguesias vizinhas, nomeadamente as freguesias de Arroios e Penha de França, e somente 18% provêm de áreas mais distantes da grande Lisboa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] Cf. Anexo 1
[2] Cf. Anexo 2

Relativamente ao grau de escolarização dos encarregados de educação, 23% não concluiu o 3.º Ciclo, 28% conclui-o, 31% tem uma escolaridade de nível secundário e há apenas 18% com habilitações de nível superior.[3] O reduzido nível de escolarização das famílias dos nossos alunos, e consequente falta de apoio curricular, ajuda, em parte, a perceber os fracos resultados escolares e, muitas vezes, a desvalorização do papel formativo da escola. Contudo, este contexto redobra a importância da escola, máxima responsável por formar as futuras gerações, desenvolvendo competências e conhecimentos adequados às novas tendências e desafios do século XXI.

Além disso, numa injunção entre capital escolar e económico que se compreende, as famílias dos alunos que frequentam o Agrupamento têm, na sua maioria, dificuldades económicas. 42% dos alunos da EBS Gil Vicente são subsidiados pela Ação Social Escolar; 51% e 46% dos que frequentam os jardins-de-infância e as escolas básicas do 1.º Ciclo do Castelo e de Santa Clara são, respetivamente, igualmente subsidiados. Verifica-se ainda que a maioria está abrangida pelo escalão mais elevado (A), nas EB1, nos JI e na EBS Gil Vicente.[4]

Do total de alunos, 120 (9%, aproximadamente) têm necessidades educativas especiais de carácter permanente, situação mais visível na EBS Gil Vicente: 79 alunos. No presente ano letivo, para dar resposta a casos de alunos portadores de multideficiência, a EB1 de Santa Clara passou a integrar uma Unidade de Multideficiência.[5]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[3] Cf. Anexo 3
[4] Cf. Anexo 4
[5] Cf. Anexo 5

### 2.4.2. O pessoal docente

Em 2017/2018 o Agrupamento de Escolas Gil Vicente tinha 123 docentes de quadro (Escola e Zona Pedagógica) e 49 contratados (muitos destes em substituição de docentes de quadro que se encontravam de baixa médica de longa duração, ou destacados noutros serviços). O corpo docente do Agrupamento continua a ser maioritariamente feminino (76% na EBS Gil vicente e 91% nas restantes escolas).

É um corpo docente relativamente estável, 71% P.Q.N.D. (14% de Q.Z.P., 5% de outros Q.A. e 81% do Q.A. Gil Vicente).

A faixa etária mais representada é a dos mais de 51 anos (57%).[6]

### 2.4.3. O pessoal não docente

Considerando os dados de 2017/2018, os 29 membros do pessoal não docente do Agrupamento subdividem-se em 24 Assistentes Operacionais – com funções diversas relacionadas com o apoio necessário aos alunos, aos outros trabalhadores da escola, nomeadamente professores, e a todos os visitantes, e com a conservação e limpeza dos espaços –, a estes juntaram-se durante 2018 (até Junho) 14 trabalhadores a tempo parcial (3,5h diárias); 5 Assistentes Técnicos – com funções administrativas –; e 1 Técnico Superior no Serviço de Psicologia e Orientação. Refira-se que o número de Assistentes Técnicos tem vindo a estar sistematicamente abaixo do rácio, criando sérios constrangimentos ao bom funcionamento da escola.

Quanto ao vínculo que têm com o Agrupamento, cerca de 58% dos assistentes operacionais pertencem ao quadro.

A média de idades dos assistentes operacionais a tempo inteiro é de 56 anos. A dos assistentes técnicos, de 50.[7]

Em suma, o quadro de funcionários do Agrupamento é reduzido e está envelhecido. Considerando a diversidade de tarefas que asseguram, pode concluir-se que o funcionamento da escola depende, numa percentagem demasiado elevada, de um grupo de contratados a curto ou a curtíssimo prazo, sem expectativas de carreira e sem formação específica. As coordenadoras técnica e operacional, responsáveis pelo bom desempenho dos restantes trabalhadores, não veem legalmente reconhecido o seu papel, uma vez que desempenham funções em regime de comissão de serviço.

[6] Cf. Anexo 6.
[7] Cf. Anexo 7.

## 2.5. Resultados Académicos

Os dados relativos ao ano letivo de 2016/2017 revelam índices de sucesso escolar elevados no 1.º Ciclo, e um pouco mais fracos nos restantes níveis de ensino. Assim, transitaram ou ficaram aprovados nesse ciclo cerca de 96% dos alunos (100% no 1.º ano, 93,5% no 2.º ano, 97,9% no 3.º ano e 92,3% no 4.º ano). Nos ciclos seguintes, os resultados foram inferiores, tendo obtido aproveitamento apenas cerca de 77% dos alunos do 2.º Ciclo (79,3% no 5.º ano; 74,4% no 6.º ano); 79% dos alunos do 3.º Ciclo regular (72,1% no 7.º ano; 77,6% no 8.º ano; 89% no 9.º ano); 71,3% dos alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (64,7% no 10.º ano; 86,6% no 11.º; 56,4% no 12.º); e 73,8% dos alunos do 3.º ano dos cursos profissionais de nível secundário. Estes resultados, apesar de pouco satisfatórios, são melhores do que os dos anos anteriores.[8]

Dos dados apresentados, conclui-se que eles espelham a realidade social e económica dos bairros populares e da pequena burguesia da Lisboa histórica: baixo grau de instrução e pouca variedade e complexidade de interesses culturais, desempenho de funções profissionais pouco qualificadas, desemprego, trabalho precário, trabalho por turnos, problemas financeiros, famílias pouco estruturadas, com dificuldades no acompanhamento dos filhos. Em consequência, como se referiu acima, uma parte significativa dos nossos alunos tem, à partida, poucas expectativas acerca do seu percurso escolar e dificuldades em ter sucesso. Embora a maioria acabe por prosseguir estudos de nível secundário, os alunos e as famílias estão pouco conscientes e são pouco responsáveis pelas suas aprendizagens.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[8] Cf. Anexo 8

## 3. Análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*)

A leitura resultante do cruzamento entre pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades permite avaliar o nível de exposição do Agrupamento a forças internas e externas e, em consequência, definir estratégias para o desenvolvimento da sua ação. Os pontos fracos e fortes resultam de uma análise ao interior do Agrupamento, enquanto as ameaças e oportunidades provêm de uma análise ao exterior.

### 3.1. Pontos Fortes:

- Qualidade das instalações e equipamentos das escolas Gil Vicente e Santa Clara;
- Empenho e profissionalismo do corpo docente e não docente;
- Boa relação entre alunos, professores e pessoal não docente;
- Bom ambiente de trabalho;
- Qualidade das bibliotecas escolares;
- Boas instalações desportivas;
- Parcerias com entidades locais, regionais, nacionais e internacionais com impacto na qualidade do serviço educativo prestado;
- Haver um Centro de Apoio à Aprendizagem;
- Termos um Núcleo de Integração de alunos estrangeiros;
- A qualidade da preservação do passado do Liceu Gil Vicente assegurada pelo Núcleo Museológico;
- A oportunidade de se desenvolverem práticas musicais na Orquestra do Gil, parceira da Orquestra Geração;
- A dinâmica pedagógica do Clube de Ciências;
- A qualidade da produção de documentos informativos e literários incertos no *Jornal O Gil* e na *Revista Babel*.
- Diversidade e qualidade do Complemento à Educação Artística: oficina de teatro, música e oficina de artes.

### 3.2. Pontos Fracos:

- Nível elevado de indisciplina;
- Resultados académicos pouco satisfatórios;
- Número de assistentes operacionais e assistentes técnicos abaixo das necessidades, normalmente aquém do estipulado pelos rácios legais;
- Articulação vertical do Agrupamento pouco consolidada;
- Oferta educativa reduzida no ensino secundário;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

- Alunos e famílias com baixas expectativas em relação aos benefícios da escolarização;
- Fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Pouco envolvimento da comunidade educativa na discussão dos documentos estruturantes do Agrupamento;
- Dificuldade em controlar as entradas e saídas da escola-sede do Agrupamento;
- Progressiva obsolescência do equipamento informático e constrangimentos financeiros para a sua manutenção;
- Pouco reconhecimento da importância do trabalho colaborativo.

### 3.3. Oportunidades

- Colaboração com a Junta de Freguesia de São Vicente e associações recreativas e desportivas de São Vicente (Desportivo da Graça e Maria Pia);
- Parcerias com a Câmara Municipal de Lisboa no 1.º Ciclo (natação, semana de Ciência Viva, projeto Promoção do Sucesso Educativo);
- Parceria com a Orquestra Geração;
- Participação nos projetos Erasmus+ e *eTwinning*;
- Ser Escola *eTwinning*;
- Possuir *eSafety Label*;
- Parcerias pedagógicas com o Museu do Aljube Resistência e Liberdade, Museu do Fado e a Casa da Achada.
- Colaboração com a Liga dos Antigos Alunos do Gil Vicente.

### 3.4. Ameaças

- Dificuldades no acesso às instalações da EB1 do Castelo e da escola-sede, assim como à EB1 de Santa Clara nos dias da Feira da Ladra (3.ª feira);
- Entorno da EBS Gil Vicente bastante degradado (passeios ocupados por carros e muros grafitados);
- Dificuldade em renovar a população em idade fértil da zona de influência da escola devido ao aumento exponencial do custo da habitação, refletindo-se isto na redução contínua do número de alunos do Agrupamento;
- Transformação de muita da habitação permanente desta zona em alojamento local para turistas;

- Fraco apoio à melhoria da proficiência em Língua Portuguesa dos alunos estrangeiros por parte da tutela;
- Baixa escolarização dos pais e encarregados de educação;
- Diminuição dos recursos financeiros devido aos sucessivos cortes orçamentais;
- A qualidade da escola não é suficientemente reconhecida.

## 4. Visão

O Agrupamento de Escolas Gil Vicente tem as seguintes ambições:

- Consolidar a sua tradição humanista, democrática e de respeito pela diversidade cultural;
- Desenvolver práticas educativas inovadoras, construindo progressivamente expectativas e experiências de aprendizagem conducentes à melhoria dos resultados escolares;
- Desenvolver uma ética do trabalho individual e coletiva, pautada por princípios de rigor e eficiência;
- Incentivar, nos diferentes corpos da comunidade escolar, o trabalho colaborativo;
- Diminuir os comportamentos desviantes que prejudicam as aprendizagens, criando para o efeito um gabinete de diagnóstico e ação, constituído por professores, funcionários, alunos e técnicos;
- Estimular a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar;
- Ser uma referência no ensino das Artes do Espetáculo;
- Melhorar a inclusão escolar dos alunos estrangeiros, nomeadamente ao nível da proficiência da língua portuguesa;
- Trabalhar para a integração escolar e social dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Tornar os alunos mais conscientes e responsáveis pelas suas aprendizagens;
- Aprofundar a obrigação de, enquanto escola pública, ser um Agrupamento mais inclusivo.

## 5. Missão

Prestar um serviço educativo de qualidade, centrado nas necessidades dos alunos para permitir uma efetiva igualdade de oportunidades. Valorizando os saberes escolares, o conhecimento intra e inter-pessoal, o espírito crítico, os valores do respeito pela diferença, da tolerância, da solidariedade, do trabalho, da perseverança,

da meritocracia, da igualdade de género e da preservação ambiental. Assegurando uma formação integral (onde se destacam as competências cívicas e académicas) capaz de criar cidadãos conscientes, responsáveis e participativos, prontos para as tendências e os desafios – económicos, sociais e ambientais – do século XXI.

Manter um equilíbrio entre a conservação e a mudança, porque nem todo o passado é espúrio, ou brilhante, e porque a escola deve acompanhar e integrar as melhores práticas e tecnologias inovadoras.

## 6. Plano Estratégico

Do diagnóstico efetuado e do conjunto de sugestões dos diferentes setores da comunidade escolar e educativa, resultam três áreas prioritárias de intervenção:

**A –** Melhorar as aprendizagens dos alunos nas suas diversas dimensões, nomeadamente as curriculares, sociais, relacionais e emocionais;

**B –** Fomentar os comportamentos adequados às aprendizagens, desenvolvendo valores pessoais e sociais estruturantes, adaptados à empregabilidade, a uma cidadania cosmopolita e solidária e à diversidade cultural;

**C –** Precisar e consolidar a identidade do Agrupamento, articulando passado, presente e futuro.

Nos quadros *infra* apresentam-se os objetivos, estratégias, metas e indicadores para cada uma destas áreas prioritárias:

### *6.1 - A. Melhorar as aprendizagens dos alunos nas suas diversas dimensões, nomeadamente as curriculares, sociais, relacionais e emocionais.*

| **Objetivo 1 – Melhorar os resultados escolares.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Meios de verificação** |
| 1. Monitorizar e avaliar, anualmente e no conjunto do triénio, as taxas de sucesso interno por Ciclo, ano e disciplina e a respetiva evolução | * Obter informação relevante que permita elaborar estatísticas anuais, e por triénio, por ciclo, ano e disciplina.<br>* Avaliar e definir em sede | * Estatísticas anuais e por triénio;<br>* Registos nas atas de reuniões de grupo disciplinar / conselho de ano. |

| | | |
|---|---|---|
| relativamente aos triénios anteriores nas escolas do Agrupamento. | de grupo disciplinar/ conselho de ano os resultados escolares e definir recomendações estratégicas. | |
| 2. Monitorizar e avaliar, anualmente e no conjunto do triénio, a relação entre os resultados das avaliações internas e externas dos discentes por ciclo, ano e disciplina aplicáveis e a respetiva evolução relativamente aos triénios anteriores nas escolas do Agrupamento. | * Obter informação relevante que permita elaborar, anualmente e por triénio, estatísticas comparativas dos resultados das avaliações internas e externas dos discentes.<br>* Avaliar e definir em sede de grupo disciplinar / conselho de ano os resultados escolares e definir recomendações estratégicas. | * Estatísticas anuais e por triénio;<br>* Registos nas atas de reuniões de grupo disciplinar / conselho de ano. |
| 3. Comparar, anualmente e no conjunto do triénio, as taxas de sucesso interno com as taxas de sucesso escolar nacionais. | * Atingir taxas de sucesso escolar iguais ou superiores à média nacional. | * Relacionar as taxas de sucesso escolar nacionais com as do Agrupamento. |
| 4. Comparar, anualmente e no conjunto do triénio, as médias das Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais do Agrupamento com as médias nacionais. | * Atingir médias iguais às médias nacionais. | * Relacionar as médias nacionais das Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais com as do Agrupamento. |
| 5. Monitorizar e avaliar, anualmente e no conjunto do triénio, as taxas de | * Obter informação relevante que permita elaborar estatísticas | * Estatísticas anuais e por triénio;<br>* Registos nas atas de |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

| | | |
|---|---|---|
| sucesso interno por ciclo, ano e disciplina e a respetiva evolução relativamente aos triénios anteriores dos alunos estrangeiros do Agrupamento. | anuais, e por triénio, por ciclo, ano e disciplina.<br>* Avaliar e definir em sede de grupo disciplinar / conselho de ano os resultados escolares e definir recomendações estratégicas. | reuniões de grupo disciplinar / conselho de ano. |
| 6. Proporcionar experiências motivadoras da aprendizagem através do contacto com outras instituições de ensino e do mundo do trabalho. | * Realizar anualmente uma iniciativa motivadora para as aprendizagens dos alunos que envolva outras instituições. | * Número de iniciativas e grau de satisfação dos intervenientes. |
| 7. Desenvolver iniciativas no âmbito das expressões e das áreas experimentais e tecnológicas como estratégia de reforço do interesse pelos conteúdos escolares. | * Realizar três iniciativas anuais. | * Número de iniciativas e grau de satisfação dos intervenientes. |
| 8. Desenvolver projetos que promovam o desenvolvimento de diferentes literacias, nomeadamente: científica, cultural, da informação e digital. | * Realizar três projetos no Agrupamento por ano. | * Percentagem de projetos registados no Plano Anual de Atividades ou nas atas de Conselho de Turma / Conselho de Ano. |
| 9. Realizar atividades que permitam o acesso aos recursos culturais locais, regionais, nacionais e internacionais. | * Realizar, pelo menos, uma visita de estudo por turma, por ano. | * Número de visitas de estudo por turma e grau de satisfação dos intervenientes. |

USC DE COMPOSTELA

| | | |
|---|---|---|
| 10. Utilizar as TIC como ferramentas facilitadoras e motivadoras da aprendizagem. | * Diversificar a utilização das TIC e dos Recursos Educativos Digitais nas várias disciplinas e anos de escolaridade. | Número de registos em ata de Conselho de Turma / Conselho de Ano. |

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

| **Objetivo 2 – Desenvolver hábitos de leitura, reconhecendo-a como uma prática insubstituível para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, emocional, social e ambiental.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Realizar atividades promotoras da leitura e da escrita em diversos suportes. | * Realizar, pelo menos, 3 sessões por ano adequadas à estratégia.<br>* Garantir que 50% das turmas do Agrupamento e todos os ciclos de escolaridade participam em atividades com as características mencionadas.<br>* Aumentar em 5% por ano letivo o número de requisições de livros.<br>* Garantir que 5% dos alunos estrangeiros requisitam livros. | * Número de atividades realizadas.<br>* Números de participantes dos diferentes anos / turmas e grau de satisfação dos intervenientes.<br>* Registo da requisição de livros. |
| 2. Planificar atividades articuladas entre as diferentes Bibliotecas Escolares e os docentes dos diversos ciclos de escolaridade. | * Concretizar, pelo menos, uma atividade por período. | * Número de atividades realizadas. |

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

***6.2 - B. Fomentar os comportamentos adequados às aprendizagens, desenvolvendo valores pessoais e sociais estruturantes, adaptados à empregabilidade, a uma cidadania cosmopolita e solidária e à diversidade cultural.***

| **Objetivo 1 – Desenvolver comportamentos relacionados com as aprendizagens.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Incrementar práticas de voluntariado para favorecer a participação ativa, responsabilidade e cooperação. | * Envolver em cada ano 5% dos discentes do Agrupamento em práticas de voluntariado (por exemplo: "brigada de limpeza", apoio da biblioteca, apoio ao estudo de colegas mais novos, apoio ao estudo de alunos estrangeiros …). | * Percentagem de alunos que praticam voluntariado e grau de satisfação dos participantes. |
| 2. Articular e definir ações com os delegados de turma, Associação de Estudantes e representantes dos alunos no Conselho Geral, com vista a uma corresponsabilização dos alunos pelo desenvolvimento de atitudes de respeito por si próprios, pelos seus pares, pessoal docente e não docente, de modo a prevenir atos de indisciplina e comportamentos que ponham em risco a segurança e/ou a | * Diminuição progressiva, ao longo do triénio, das medidas disciplinares e corretivas aplicadas por indisciplina e/ou comportamentos atentatórios da segurança e da dignidade de elementos da comunidade escolar. | * Número de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias aplicadas. |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

| | | |
|---|---|---|
| dignidade dos elementos da comunidade escolar. | | |
| 3. Definir estratégias concertadas em sede de Conselhos de Turma / Conselhos de Ano no sentido de corresponsabilizar os discentes pela prática de atitudes de respeito por si próprios, pelos seus pares, docentes e assistentes operacionais de modo a reduzir o número de atos de indisciplina e/ou comportamentos prejudiciais a um bom ambiente de aprendizagem, de acordo com o Estatuto do aluno e o Regulamento interno. | * Registo claro em todas as atas de Conselhos de Turma / Conselhos de Ano das estratégias definidas, sempre que o comportamento da turma não seja considerado muito bom.<br>* Diminuição progressiva, ao longo do triénio, do número de medidas disciplinares e corretivas registadas em atas de Conselhos de Turma / Conselhos de Ano. | * Registos nas atas de Conselhos de Turma / Conselhos de Ano<br>* Número de medidas registadas em atas de Conselhos de Turma / Conselhos de Ano. |
| 4. Corresponsabilizar os encarregados de educação pelos comportamentos e atitudes dos seus educandos, intensificando o recurso à convocação da sua presença nas escolas do Agrupamento sempre que se verifique qualquer tipo de violação do Estatuto do Aluno e/ou do Regulamento Interno por parte dos seus educandos. | * Diminuição, ao longo do triénio, do número de convocatórias a EE por situações de violação do Estatuto do Aluno e/ou do Regulamento e Normas de Funcionamento internas por parte dos educandos;<br>* Triénio – Identificação e quantificação das convocatórias. Diminuição progressiva anual. | * Número de convocatórias a encarregados de educação;<br>* Percentagem de redução das convocatórias. |
| | | |

| **Objetivo 2 – Promover a transversalidade da Cidadania e Desenvolvimento no currículo de todos os níveis de escolaridade.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Incluir nas planificações curriculares de todas as disciplinas e anos, incluindo o pré-escolar, os temas da Cidadania e Desenvolvimento. | * Registar em ata do Conselho de Turma / Conselho de Ano a incorporação dos temas da Cidadania e Desenvolvimento na prática letiva e nos Planos de Turma. | * Número de registos em atas de Conselho de Turma / Conselhos de Ano e Planos de Turma. |
| 2. Desenvolver ações que promovam o respeito e a defesa dos Direitos Humanos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na Convenção Europeia dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais (COE, 1950), na Convenção contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (ONU, 1979), na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016) e na Estratégia Nacional para a Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2017). | * Concretizar uma ação no âmbito da temática referida para cada ciclo de escolaridade em cada ano letivo. | * Número de ações registadas em atas de Conselho de Turma / Conselho de Ano e Plano Anual de Atividades. |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

| **Objetivo 3 – Promover a Educação para a Saúde e a Educação Sexual em meio escolar e a prevenção de comportamentos de risco.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Propiciar informação sobre bem-estar físico-emocional, mental e social através de sessões de sensibilização e debate sobre temas relacionados. | * Realizar 6 palestra/sessões no triénio para os diferentes ciclos de escolaridade.<br>* Garantir que 50% das turmas do Agrupamento e todos os ciclos de escolaridade participam em pelo menos 1 sessão (ex. ciência e saúde, atividade física, ambiente, ruído, segurança, afetos, saúde reprodutiva, infeções sexualmente transmissíveis, substâncias psicoativas, violência, higiene, alimentação…). | * Número de palestras/sessões registadas no Plano Anual de Atividades.<br>* Percentagem de turmas participantes. |
| 2. Integrar a temática do bem-estar físico, social e mental no desenvolvimento curricular dos diferentes ciclos de escolaridade. | * Registar em ata do Conselho de Turma / Conselho de Ano os temas e as atividades relacionadas com o bem-estar físico, social e mental nas diferentes disciplinas. | * Número de registos em atas de Conselho de Turma / Conselhos de Ano. |
| 3. Dinamizar atividades físicas regulares promotoras de hábitos e estilos de vida saudáveis em todos os ciclos de | * Realizar pelo menos uma iniciativa por período. | * Números de iniciativas anuais.<br>* Número de participantes e grau de satisfação. |

| | | |
|---|---|---|
| escolaridade. | | |

***6.3 - C. Precisar e consolidar a identidade do Agrupamento, articulando passado, presente e futuro.***

| **Objetivo 1 – Reforçar a qualidade das relações interpessoais entre os alunos do Agrupamento.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Proporcionar experiências de corresponsabilização e entreajuda entre os alunos mais velhos e os mais novos e entre os de nacionalidade portuguesa e de outras nacionalidades. | * Garantir o progressivo apadrinhamento das crianças do 5.º ano por alunos do ensino secundário ao longo do triénio;<br>* Garantir o progressivo apadrinhamento dos alunos estrangeiros por alunos do ensino secundário ao longo do triénio. | * Número de apadrinhamentos.<br>* Taxa de variação de apadrinhamentos. |
| 2. Criar situações de partilha e colaboração que envolvam relações de formação/ aprendizagem interpares, nomeadamente entre alunos mais velhos e mais novos, e de nacionalidade portuguesa e de outras nacionalidades. | * Envolver anualmente 5% dos alunos das turmas do 3.º Ciclo e do ensino secundário na dinamização de atividades para alunos de outras turmas. | * Número de alunos envolvidos.<br>* Número de atividades promovidas. |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

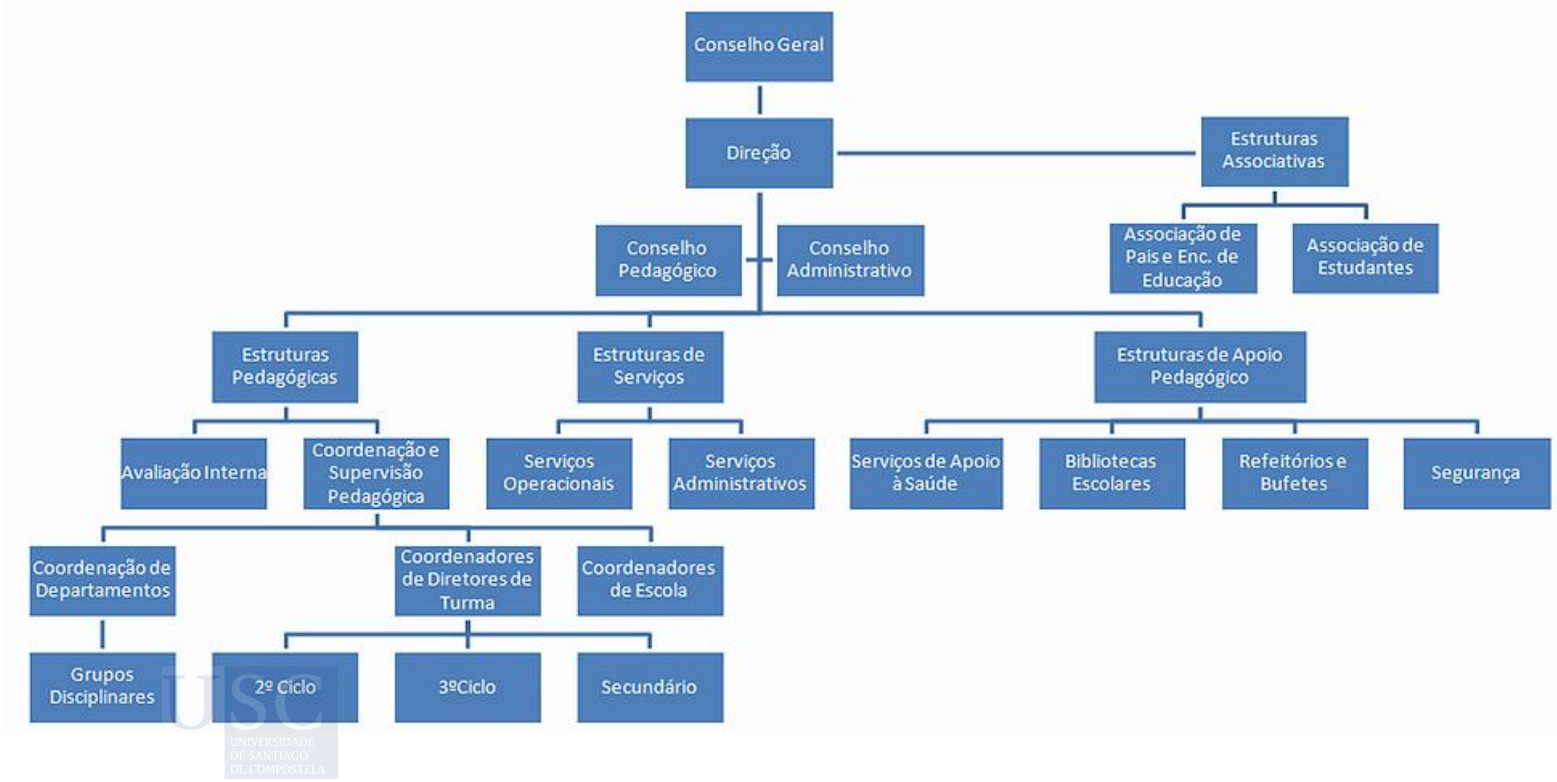
| **Objetivo 2 – Favorecer a apropriação individual e coletiva dos diferentes espaços do agrupamento.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Preparar antecipadamente a integração dos alunos do 4.º ano na EBS Gil Vicente, bem como dos alunos de outros anos escolares que frequentem a escola pela primeira vez. | * Assegurar que 50% dos alunos do 4.º ano visitem a escola-sede ao longo do ano letivo. | * Percentagem de alunos que participaram nas visitas. |
| 2. Promover a valorização e preservação dos espaços escolares como património coletivo. | * Mais de 50% dos alunos interiorizarem a necessidade de preservar e cuidar dos espaços escolares. | * Taxas de resposta a um inquérito elaborado para o efeito. |

| **Objetivo 3 – Cativar antigos alunos para participar na vida do Agrupamento.** | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Envolver antigos alunos em algumas atividades realizadas na escola. | * Garantir o progressivo retorno ao Agrupamento (sobretudo EBS Gil Vicente) de antigos alunos. | * Número de antigos alunos envolvidos nas atividades. |
| 2. Reforçar os laços que unem a Liga dos Antigos Alunos à Gil Vicente. | * Aumentar a sua presença nos diferentes eventos escolares. | * Número de participação em eventos. |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

| Objetivo 4 – Intensificar o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades educativas. | | |
|---|---|---|
| **Estratégias** | **Metas** | **Indicadores** |
| 1. Estreitar as relações com a Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento | * Realizar pelo menos três reuniões com a Associação. | * Número de reuniões realizadas. |
| 2. Estreitar as relações com os representantes dos encarregados de educação. | * Envolver os encarregados de educação em pelo menos três atividades no Agrupamento. | * Número de atividades e número de encarregados de educação participantes. |

## 7. Organização Escolar



O agrupamento no ano letivo 2017/2018 é constituído por 62 turmas, formadas de acordo com critérios específicos[9] com parecer positivo do Conselho Pedagógico, aprovados em Conselho Geral, de acordo com a lei em vigor, e 1360 discentes, estando os seus horários organizados[10] de acordo com a lei em vigor, à data da sua elaboração.

## 8. Redes, Parcerias e Protocolos (mais relevantes)

a) Câmara Municipal de Lisboa (projeto ligado à promoção do sucesso escolar; natação para o 1.º Ciclo, participação dos alunos numa semana de Ciência Viva).

b) Museu do Aljube Resistência e Liberdade (visitas ao museu e lecionação por uma professora de teatro documental contratada pelo Museu de parte do programa da disciplina de Área de Integração).

c) Museu do Fado (visitas ao museu, possibilidade de alunos do Agrupamento participarem em *Workshops* ligados a essa música popular urbana).

d) Casa da Achada / Centro Mário Dionísio (promoção da leitura e da escrita em *Workshops* na escola e no Centro).

e) Junta de Freguesia de São Vicente (assegura os complementos escolares da C.A.F. e A.A.A.F, faz a manutenção dos espaços verdes da escola-sede).

f) Orquestra Juvenil Geração (permite o ensino da música mais erudita a alunos de todos os ciclos escolares e a integração de alguns deles numa orquestra de grandes dimensões e de grande qualidade com várias atuações por todo o país).

g) IES Veja del Jarama (escola parceira de Madrid no âmbito do Projeto Erasmus+);

h) City heights e-act academy (escola parceira de Londres no âmbito do Projeto Erasmus+);

i) Museu Berardo, Tate Modern e Museu Rainha Sofia (museus parceiros no âmbito do Projeto Erasmus+);

j) Instituto Camões (somos escola de referência para visitas de escolas estrangeiras).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[9] Cf. Anexo 9
[10] Cf. Anexo 10

## 9. Monitorização e Avaliação do PEA

A monitorização e avaliação deste PEA serão feitas por uma equipa constituída para o efeito, que integrará um elemento de cada ciclo de ensino do Agrupamento, um elemento da equipa que o elaborou, um representante do pessoal não docente, um representante dos encarregados de educação e um representante dos alunos. A sua função será verificar se as orientações do PEA são efetivamente implementadas, avaliando todos os resultados alcançados e identificando os obstáculos e os êxitos. A avaliação terá um caráter formativo, visando melhorar os aspetos negativos e consolidar os positivos, emitindo um relatório de avaliação do desenvolvimento do PEA.

## 10. Estratégia de Comunicação

O PEA deverá ser enviado para toda a comunidade escolar e colocado no sítio web da escola. Será também distribuído pelos parceiros mais relevantes. Competirá aos diretores de turma discutir alguns dos seus pontos com os alunos nas aulas de Formação Cívica.

## 11. Referências Bibliográficas

Azevedo, R.; Fernandes, E.; Lourenço, H.; Barbosa. J.; Silva, J.; Costa, L.; Nunes, P. (2011). Projetos Educativos: elaboração, monitorização e avaliação – Guião de Apoio. ANQ, IP. Lisboa.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho de 2012;

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gil Vicente elaborado em 2010;

Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas Gil Vicente elaborado em 2012;

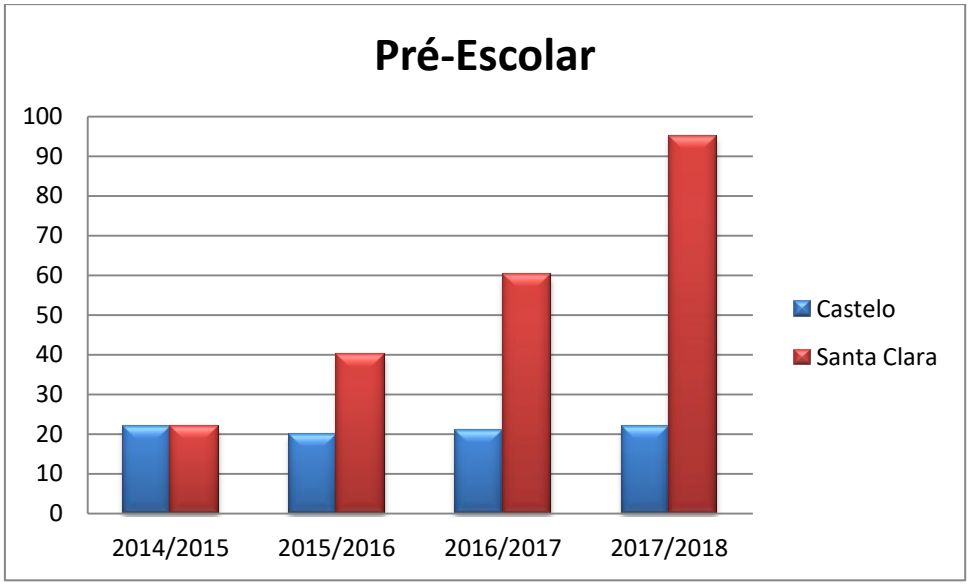
Plano de Ação Estratégica do Agrupamento de Escolas Gil Vicente no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar elaborado em 2016/2017.

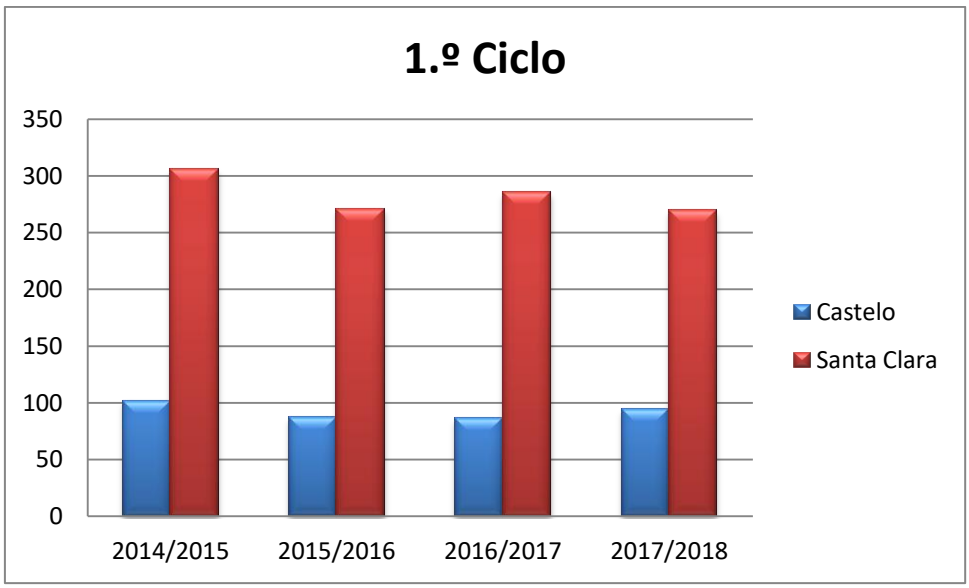
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

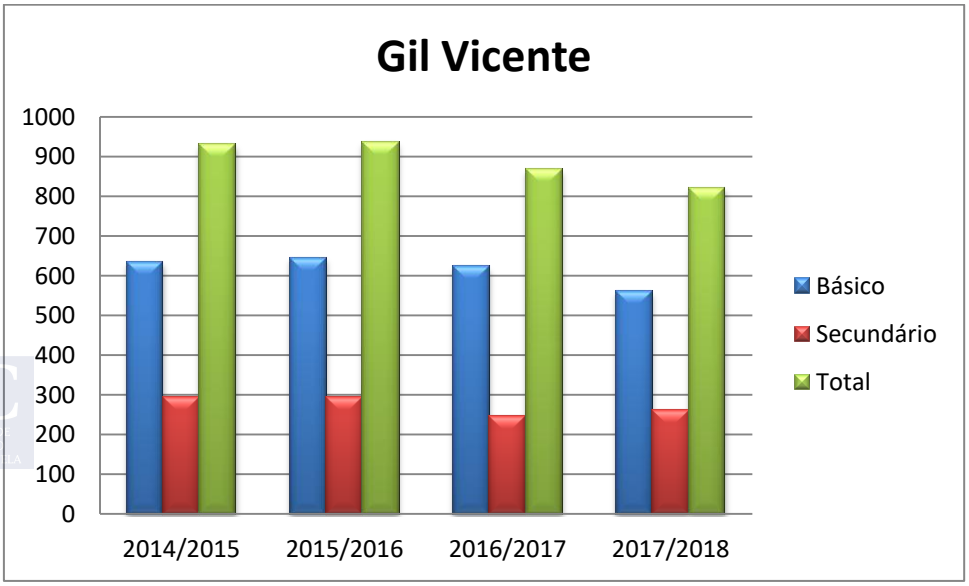
# 12. Anexos

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

## Anexo 1 - Evolução do Número de Alunos Inscritos (Fonte: MISI)

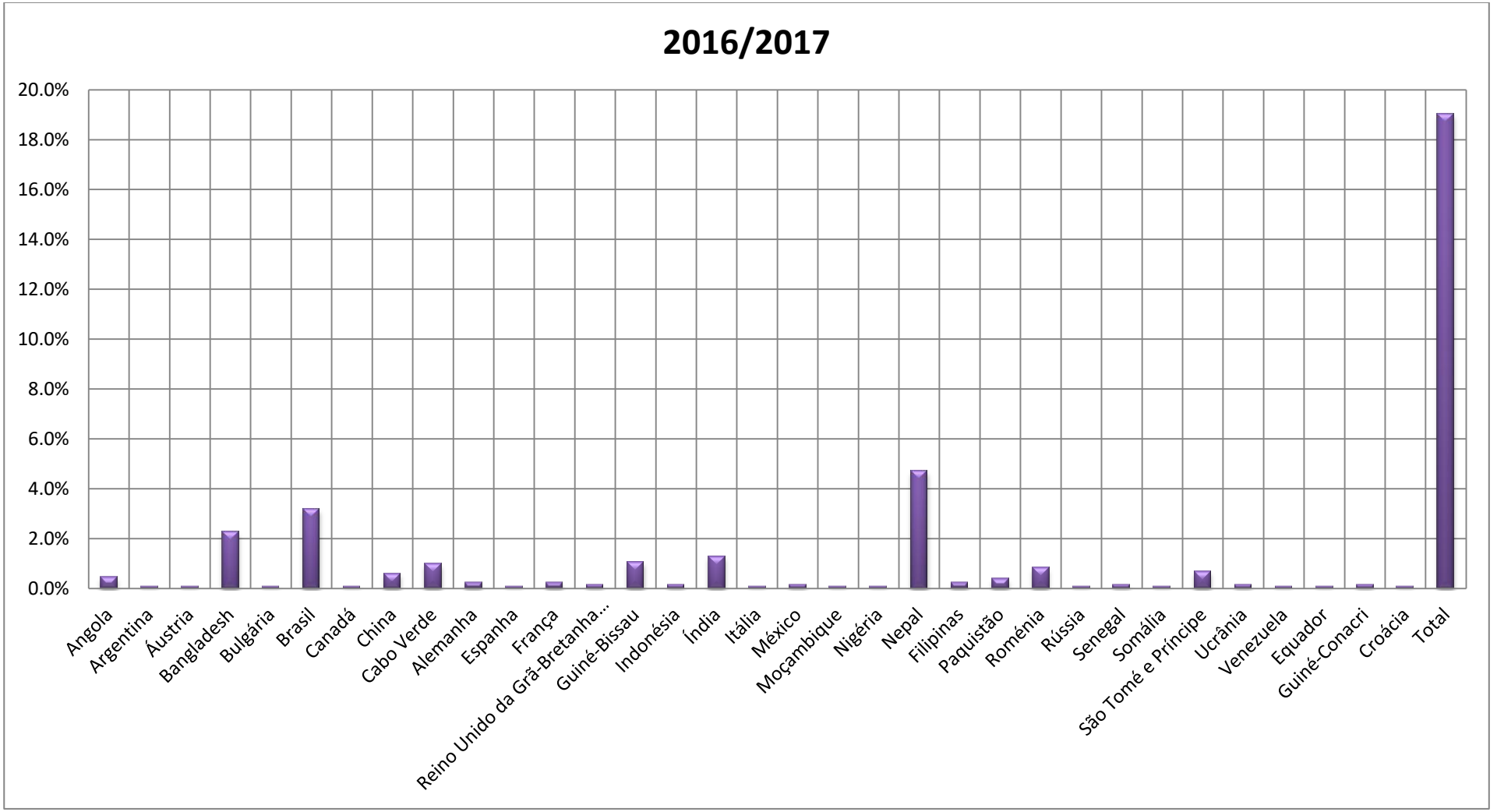


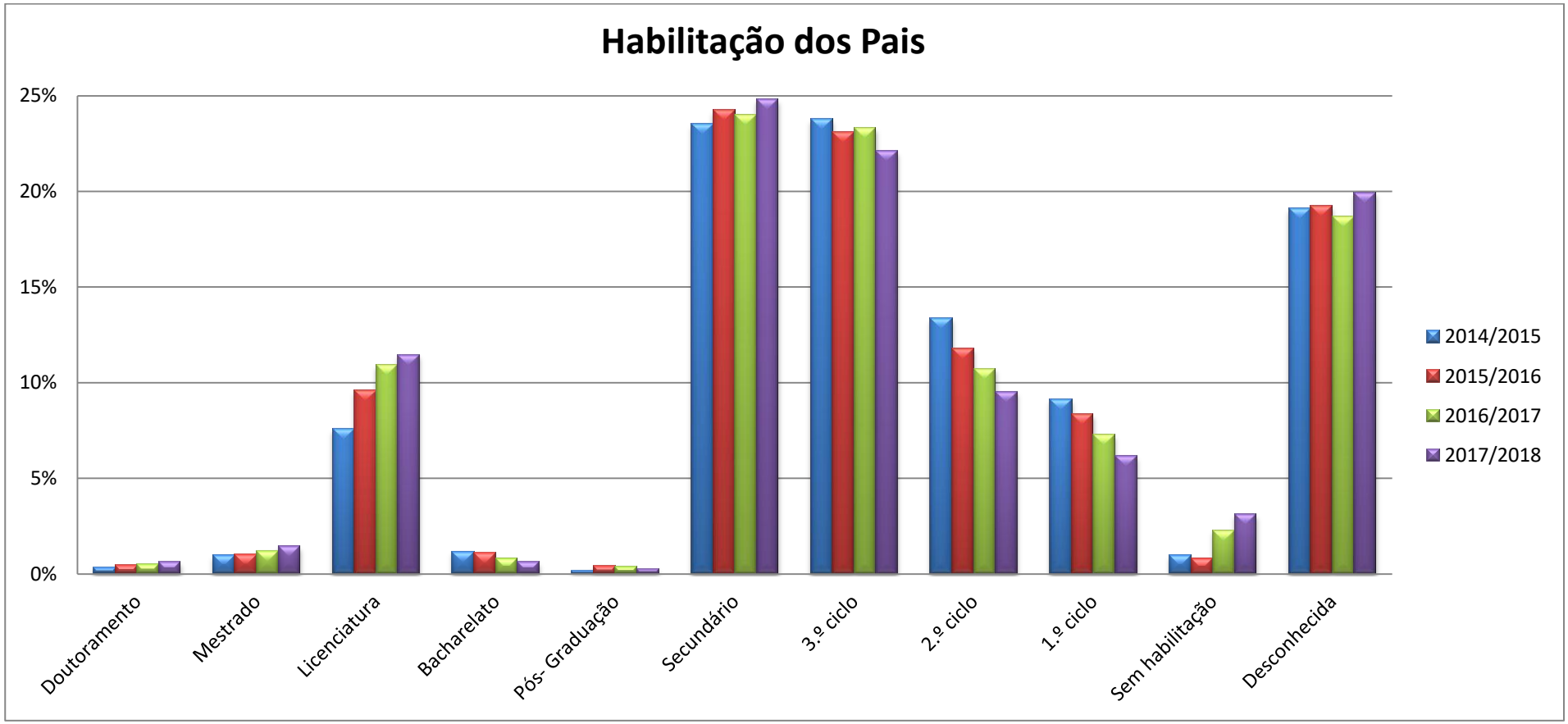




USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

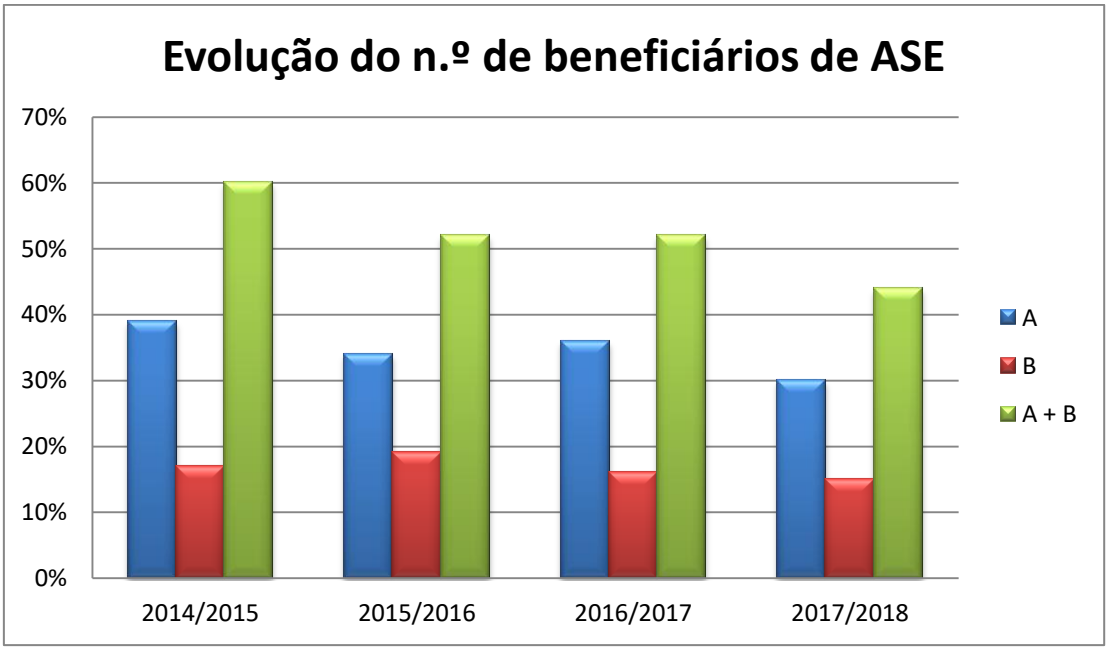
## Anexo 2 – Nacionalidade dos Alunos Inscritos (Fonte: MISI)



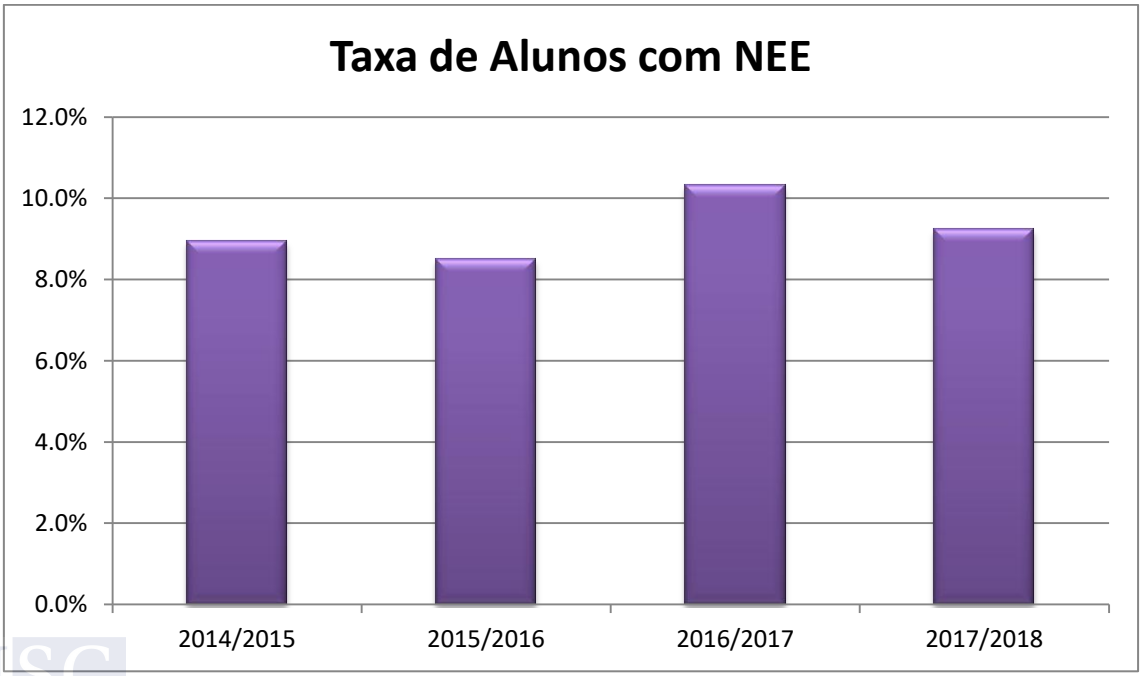
## Anexo 3 – Evolução da habilitação académica dos pais (Fonte: MISI)



## Anexo 4 – Evolução da Taxa de Beneficiários de ASE (Fonte: MISI)




## Anexo 5 – Evolução da Taxa de Alunos com NEE (Fonte: MISI)




USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## Anexo 6 – Número de Docentes por idade e tempo de serviço (Fonte: MISI)

**Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço (antiguidade)**

(A idade dos docentes é calculada com referência a 31/12/2018)

| Idade \ Antiguidade | Até 4 anos | Entre 5 e 9 anos | Entre 10 e 19 anos | Entre 20 e 29 anos | 30 ou mais anos | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Entre 30 e 40 anos | 8 | 7 | 9 | 1 | 0 | **25** |
| Entre 41 e 50 anos | 6 | 4 | 25 | 10 | 0 | **45** |
| Entre 51 e 60 anos | 1 | 3 | 8 | 26 | 21 | **59** |
| Mais de 61 anos | 0 | 1 | 2 | 3 | 26 | **32** |
| **Total** | **15** | **15** | **44** | **40** | **47** | **161** |

## Anexo 7 – Número de funcionários não docentes por idade e tempo de serviço (Fonte: MISI)

**Número de funcionários não docentes por Idade e Tempo de Serviço (antiguidade)**

(A idade dosfuncionários não docentes é calculada com referência a 31/12/2018)

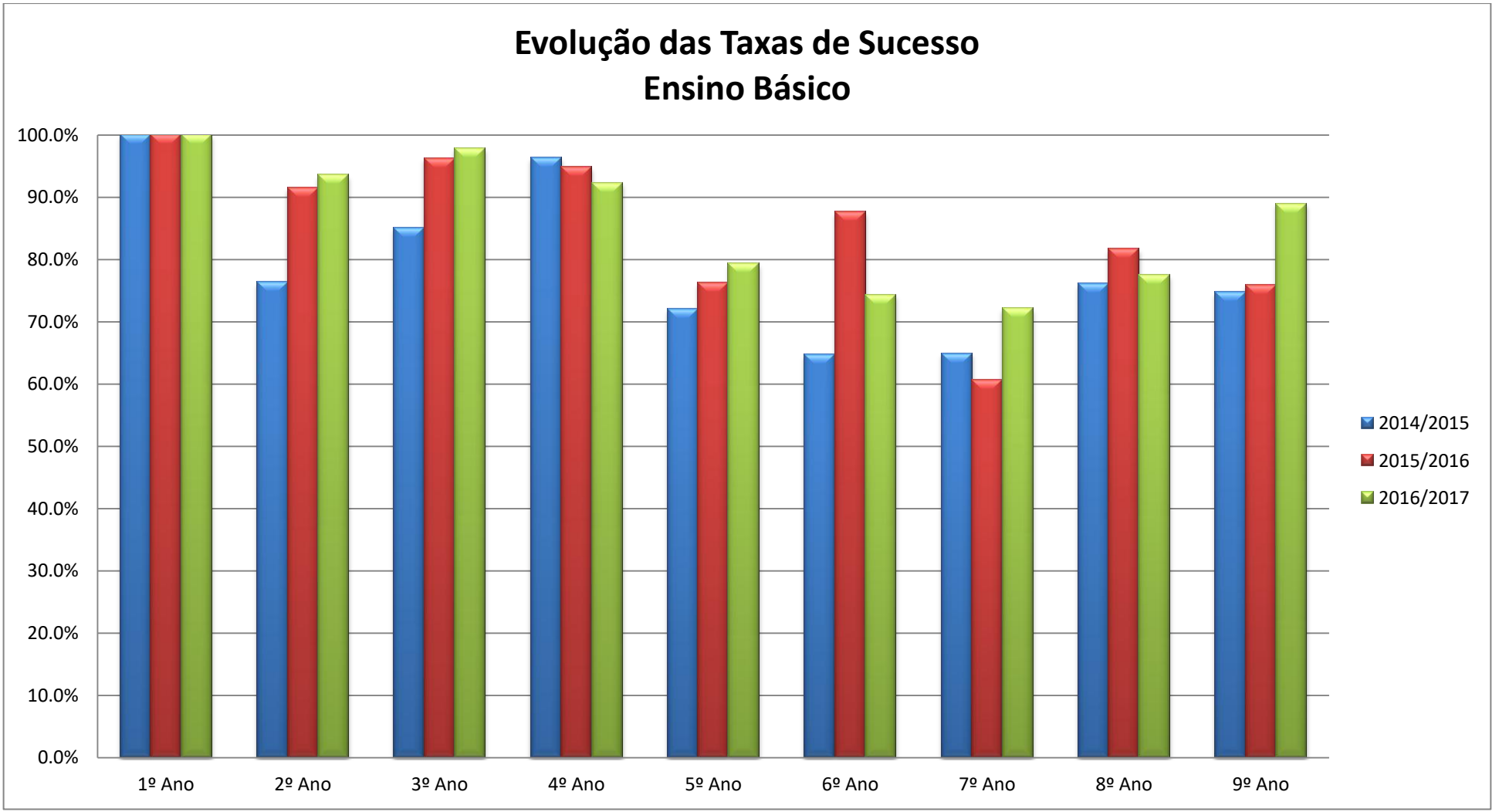
| Idade \ Antiguidade | Até 4 anos | Entre 5 e 9 anos | Entre 10 e 19 anos | Entre 20 e 29 anos | 30 ou mais anos | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Menos de 30 anos | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| Entre 30 e 40 anos | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | **3** |
| Entre 41 e 50 anos | 8 | 0 | 4 | 2 | 0 | **14** |
| Entre 51 e 60 anos | 8 | 0 | 2 | 1 | 1 | **12** |
| Mais de 61 anos | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | **11** |
| **Total** | **20** | **3** | **8** | **4** | **6** | **41** |

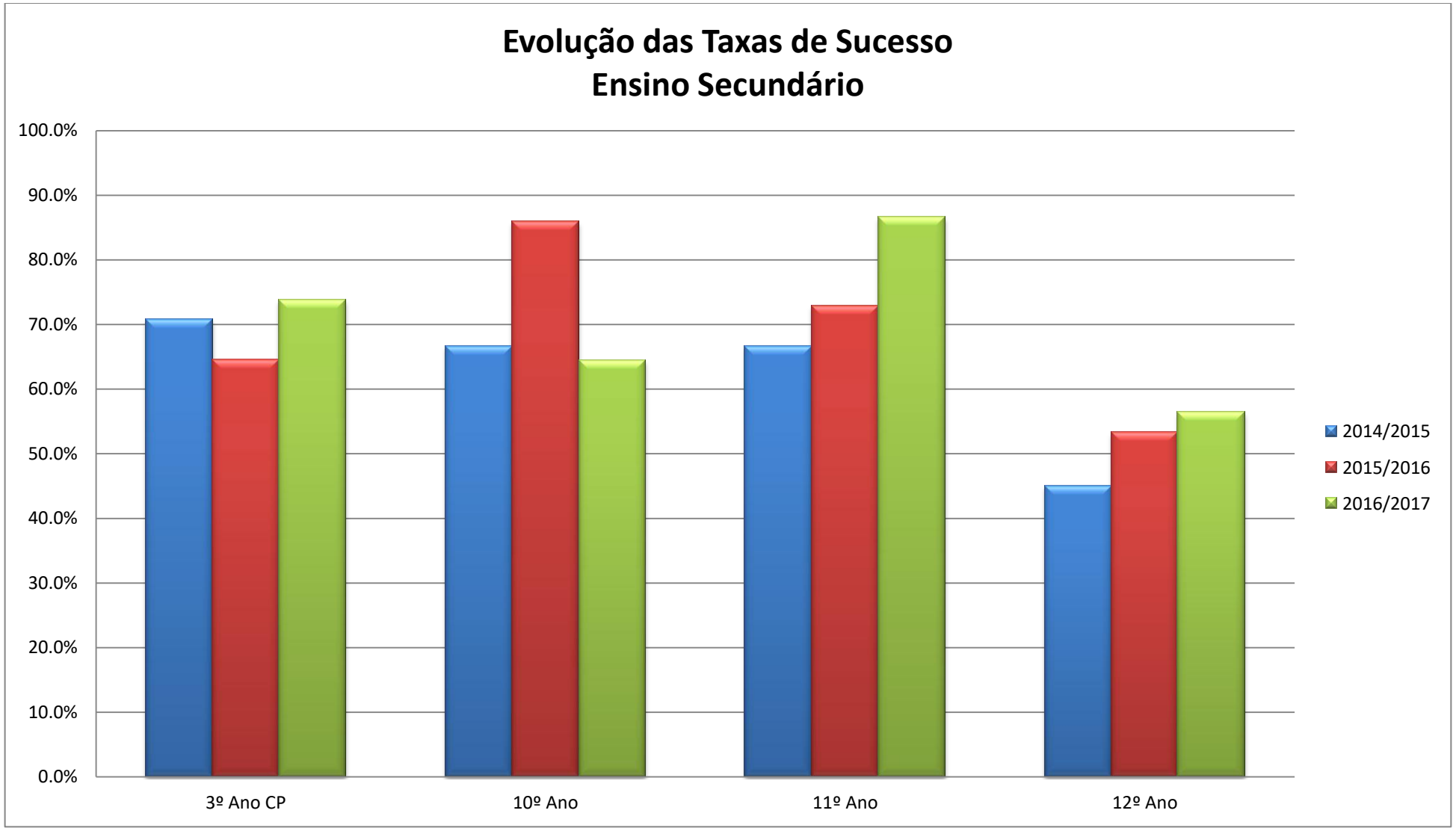
## Anexo 8 – Sucesso Académico (Fonte: MISI)

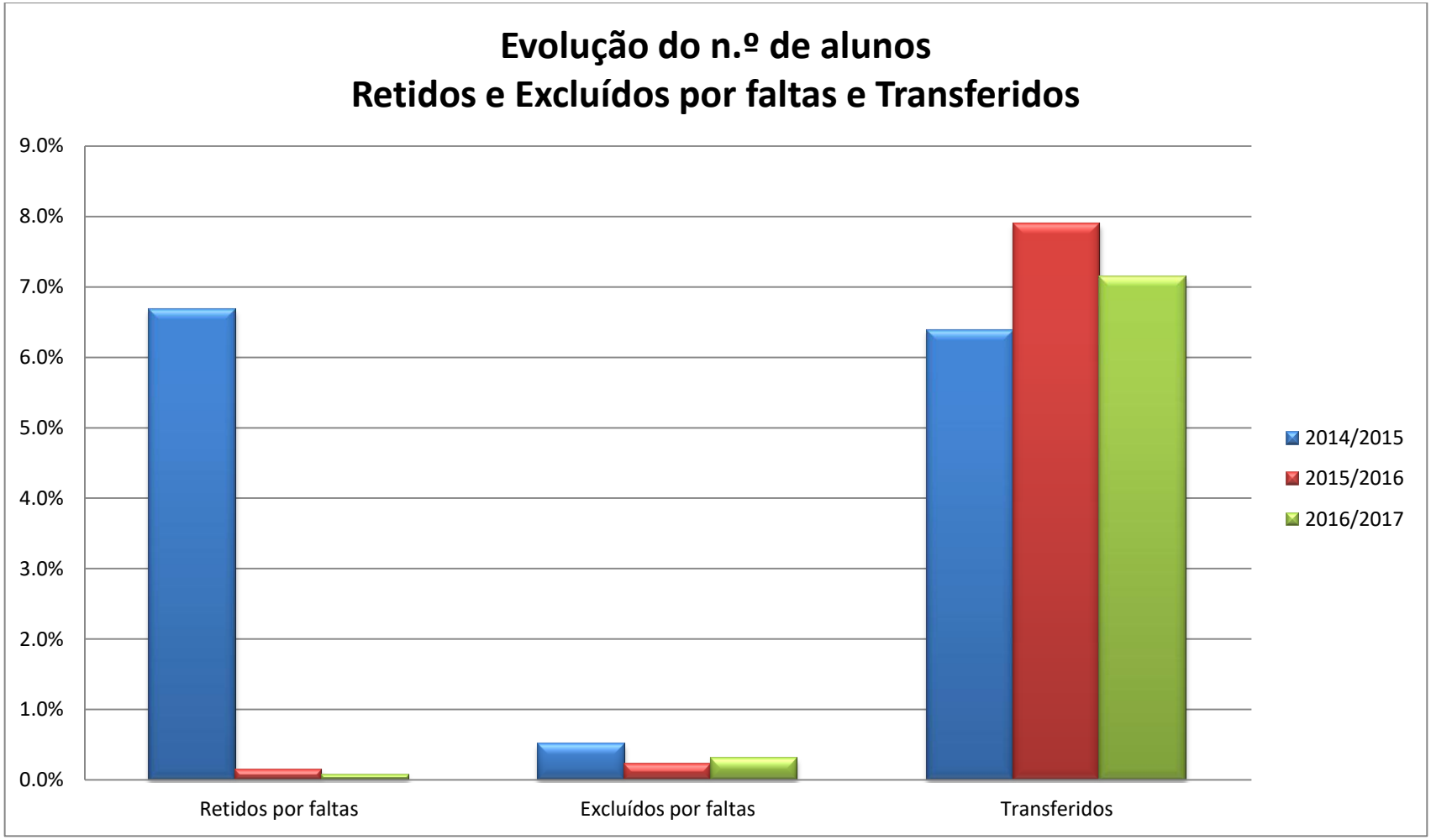
### Alunos por situação de matrícula 2016/2017
**Escolas Gil Vicente, Lisboa (Código 172339)**

| | | | Transitou | Não Transitou | Concluiu | Não Concluiu | Anulou Matricula | Transferido | Excluído por Faltas | Em processo de avaliação | Retido por Faltas | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Básico | CEF | T2 | | | | | | 2 | | 18 | | **20** |
| | Regular | 1º Ano | 95 | | | | | 4 | | | | **99** |
| | | 2º Ano | 87 | 6 | | | | 7 | | | | **100** |
| | | 3º Ano | 95 | 2 | | | | 9 | | | | **106** |
| | | 4º Ano | | | 72 | 5 | | 9 | | | | **86** |
| | | 5º Ano | 88 | 23 | | | | 17 | | | | **128** |
| | | 6º Ano | | | 87 | 30 | | 11 | | | | **128** |
| | | 7º Ano | 101 | 39 | | | | 14 | | | | **154** |
| | | 8º Ano | 76 | 22 | | | | 7 | | | | **105** |
| | | 9º Ano | | | 97 | 12 | | 6 | | | | **115** |
| | Vocacional | 3º Ano | | | 9 | | | | | | | **9** |
| Pré-Escolar | | º Ano | | | | | 6 | 1 | | 84 | | **91** |
| Secundário | Profissional | 1º Ano | | | | | 6 | 5 | | 40 | | **51** |
| | | 2º Ano | | | | | 1 | 2 | | 27 | | **30** |
| | | 3º Ano | | | 31 | 11 | | | | | | **42** |
| | RegularCH | 10º Ano | 38 | 18 | | | | 1 | 1 | | 1 | **59** |
| | | 11º Ano | 52 | 6 | | | 1 | | 1 | | | **60** |
| | | 12º Ano | | | 22 | 15 | | | 2 | | | **39** |
| **Total** | | | **632** | **116** | **318** | **73** | **14** | **95** | **4** | **169** | **1** | **1422** |

## Evolução das taxas de sucesso do Agrupamento -Avaliação Interna – (Fonte: MISI)



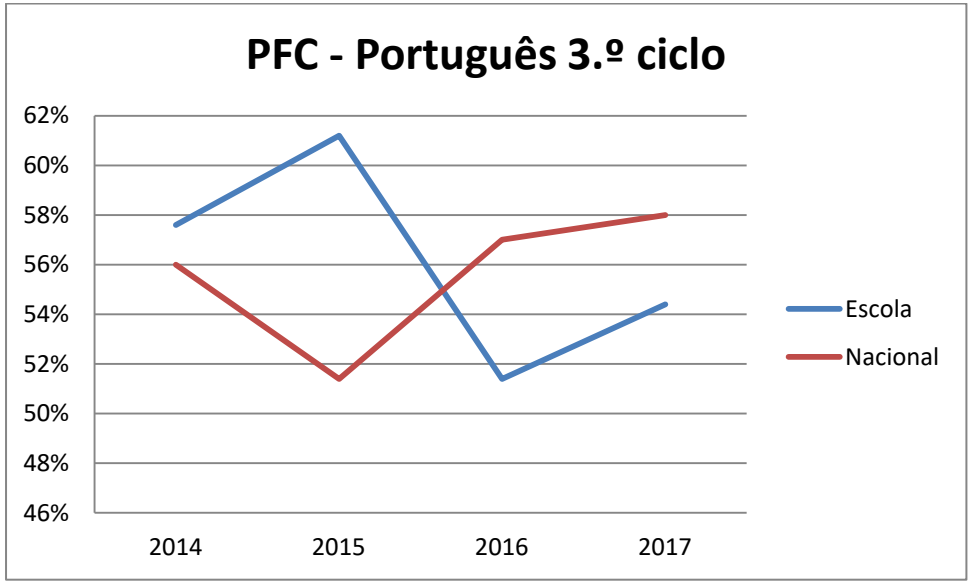

Evolução das Taxas de Sucesso
Ensino Secundário
100.0%
90.0%
80.0%
70.0%
60.0%
50.0%
40.0%
30.0%
20.0%
10.0%
0.0%
3º Ano CP
10º Ano
11º Ano
12º Ano
2014/2015
2015/2016
2016/2017

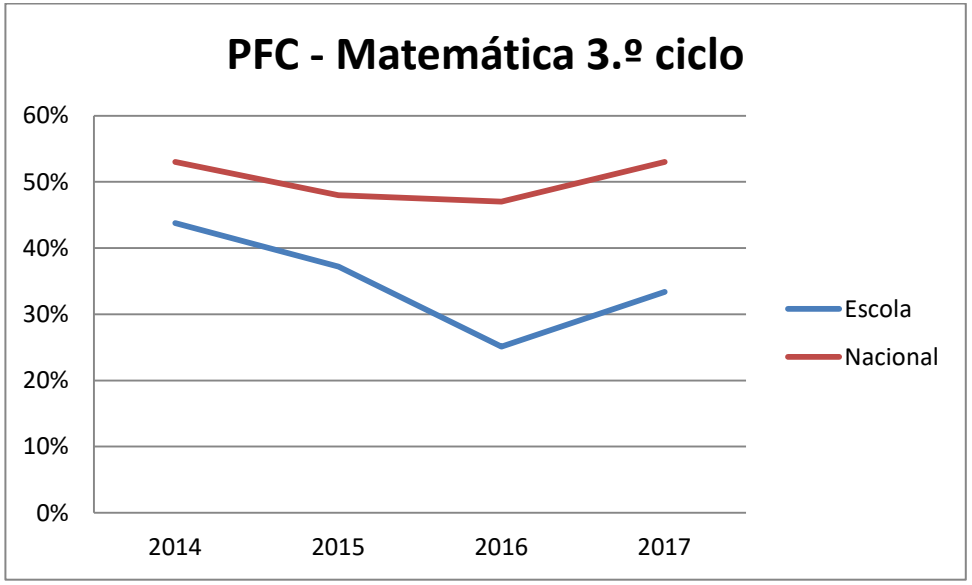

Evolução do n.º de alunos
Retidos e Excluídos por faltas e Transferidos
9.0%
8.0%
7.0%
6.0%
5.0%
4.0%
3.0%
2.0%
1.0%
0.0%
Retidos por faltas
Excluídos por faltas
Transferidos
2014/2015
2015/2016
2016/2017

## Evolução das taxas de sucesso do Agrupamento -Avaliação Externa – (Fonte: Relatório da Secção de Avaliação e Desenvolvimento Curricular do Conselho Pedagógico) e programas ENES e ENEB)

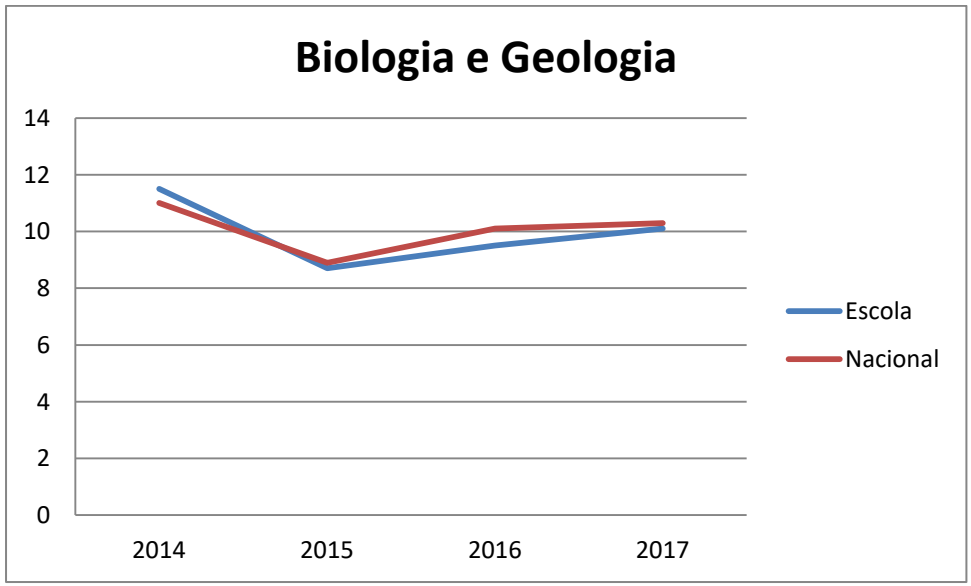
### 9.º ano

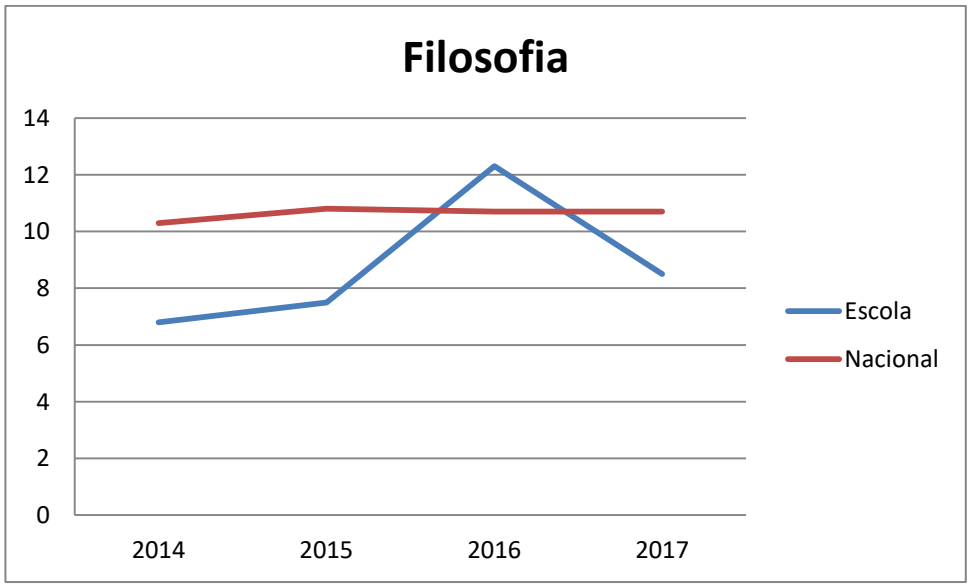
| Provas Finais | 2014 | | 2015 | | 2016 | | 2017 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ESCOLA | NACIONAL | ESCOLA | ESCOLA | ESCOLA | NACIONAL | ESCOLA | NACIONAL |
| Português | 57,6% | 56% | 61,2% | 58% | 51,4% | 57% | 54,4% | 58% |
| Matemática | 43,8% | 53% | 37,2% | 48% | 25,1% | 47% | 33,48% | 53% |

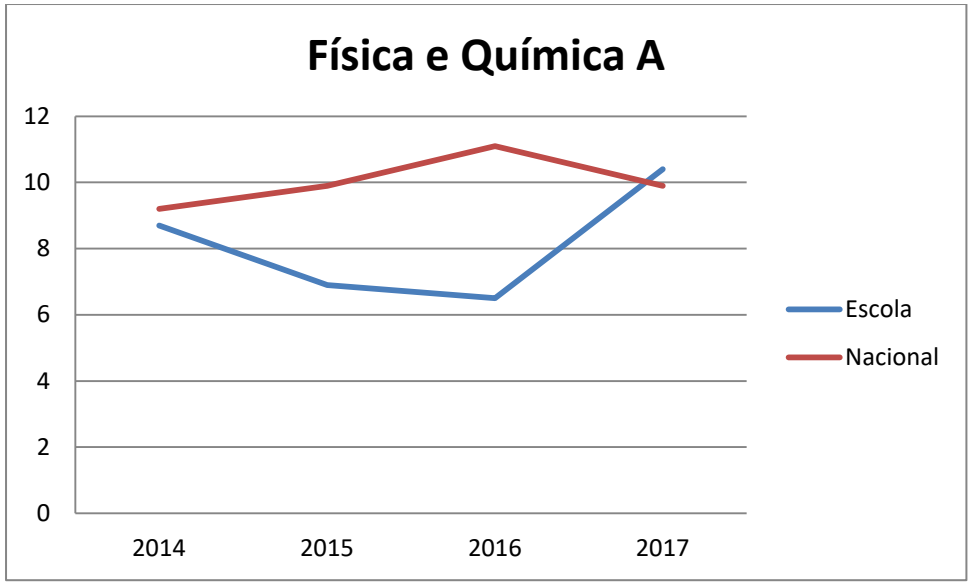


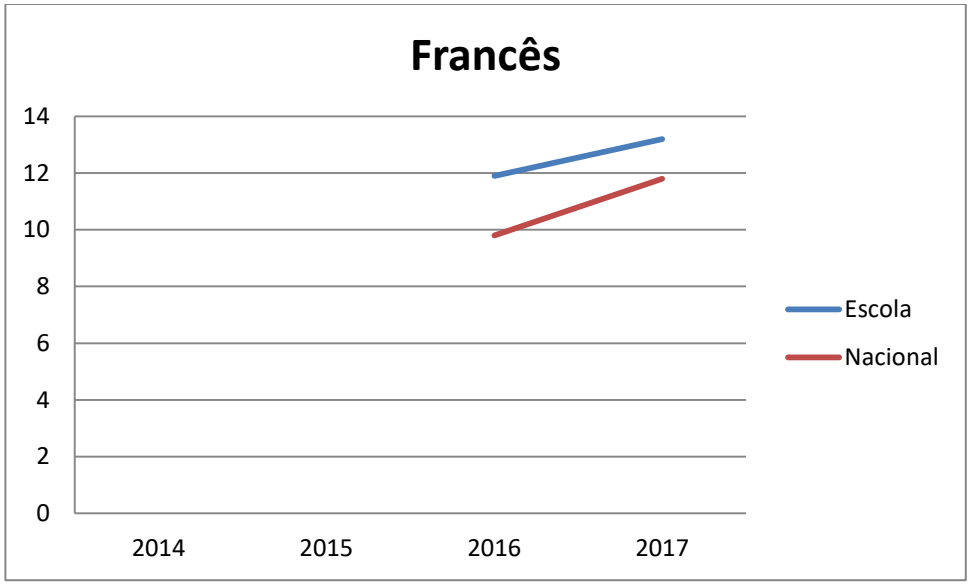



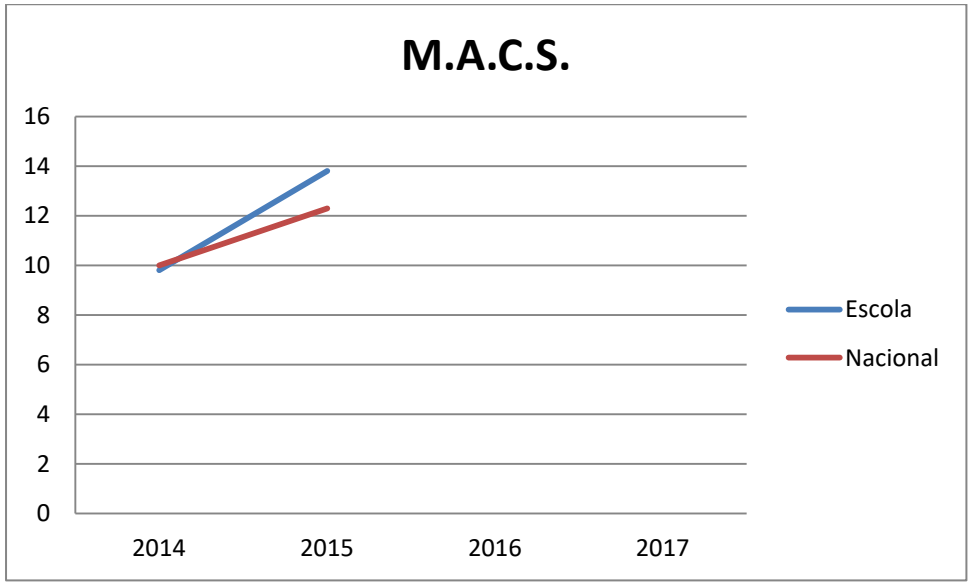
| Exames Nacionais | 2014 | | 2015 | | 2016 | | 2017 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ESCOLA | NACIONAL | ESCOLA | ESCOLA | ESCOLA | NACIONAL | ESCOLA | NACIONAL |
| Biologia e Geologia | 11,5 | 11,0 | 8,7 | 8,9 | 9,5 | 10,1 | 10,1 | 10,3 |
| Filosofia | 6,8 | 10,3 | 7,5 | 10,8 | 12,3 | 10,7 | 8,5 | 10,7 |
| Física e Química A | 8,7 | 9,2 | 6,9 | 9,9 | 6,5 | 11,1 | 10,4 | 9,9 |
| Francês | 10,7 | 12,3 | | | 11,9 | 9,8 | 13,2 | 11,8 |
| Geografia A | 9,3 | 10,9 | 10,6 | 11,2 | 11,0 | 11,3 | 9,9 | 11,0 |
| M.A.C.S. | 9,8 | 10,0 | 13,8 | 12,3 | | | | |
| História A | 7,4 | 9,9 | 8,6 | 10,7 | 8,0 | 9,5 | 10,1 | 10,3 |
| Matemática A | 3,8 | 9,2 | 11,0 | 12,0 | 8,9 | 11,2 | 9,7 | 11,5 |
| Português | 9,1 | 11,6 | 10,6 | 11,0 | 10,3 | 10,8 | 7,0 | 11,1 |

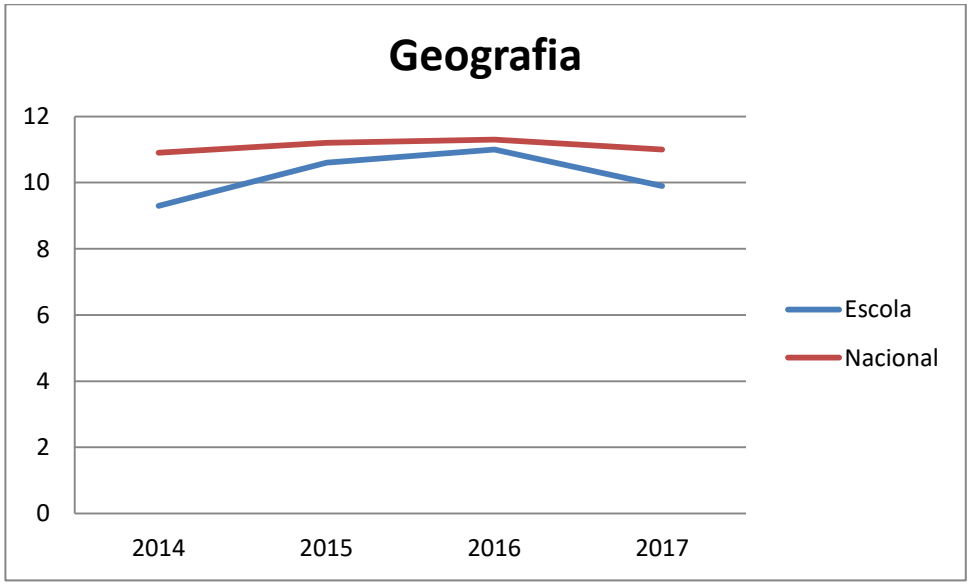


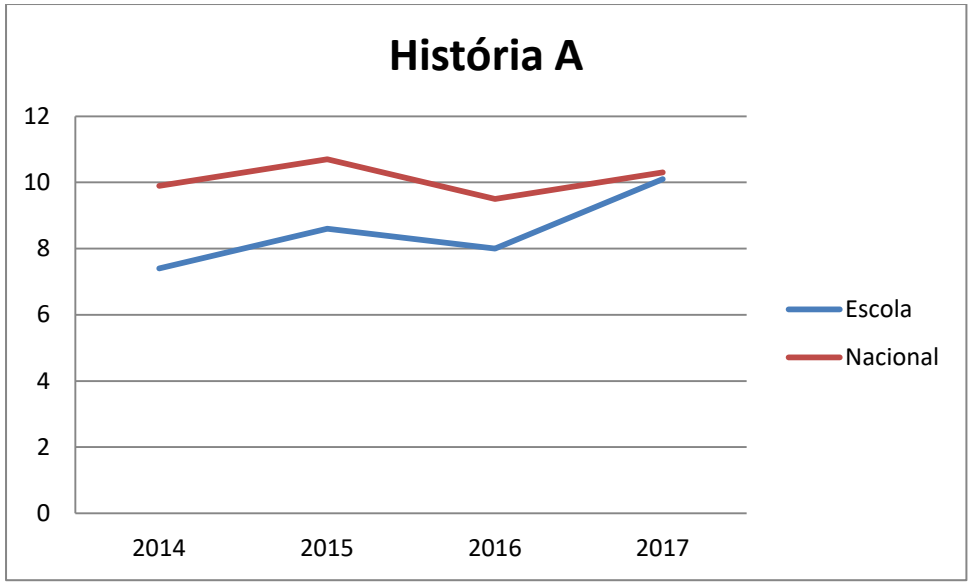



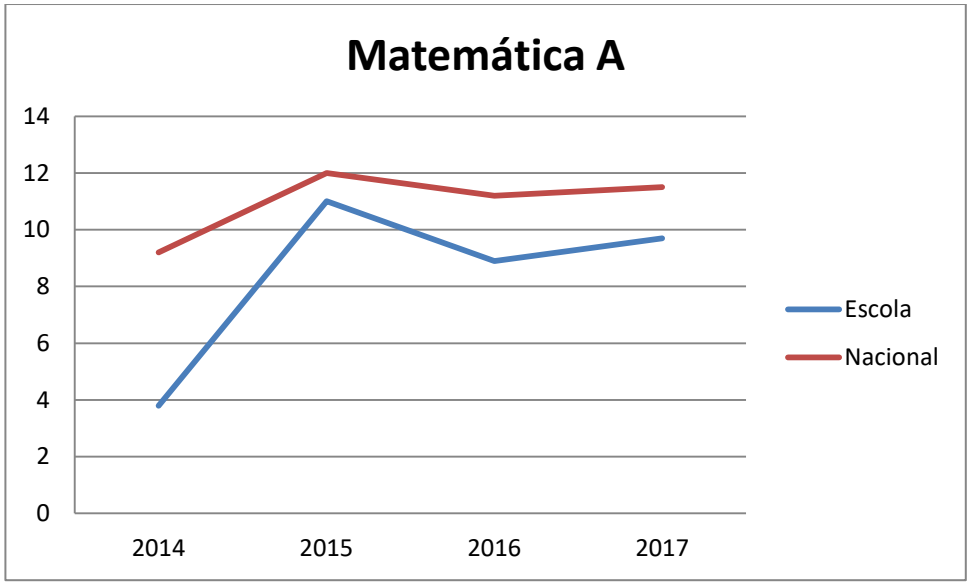

Física e Química A
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional

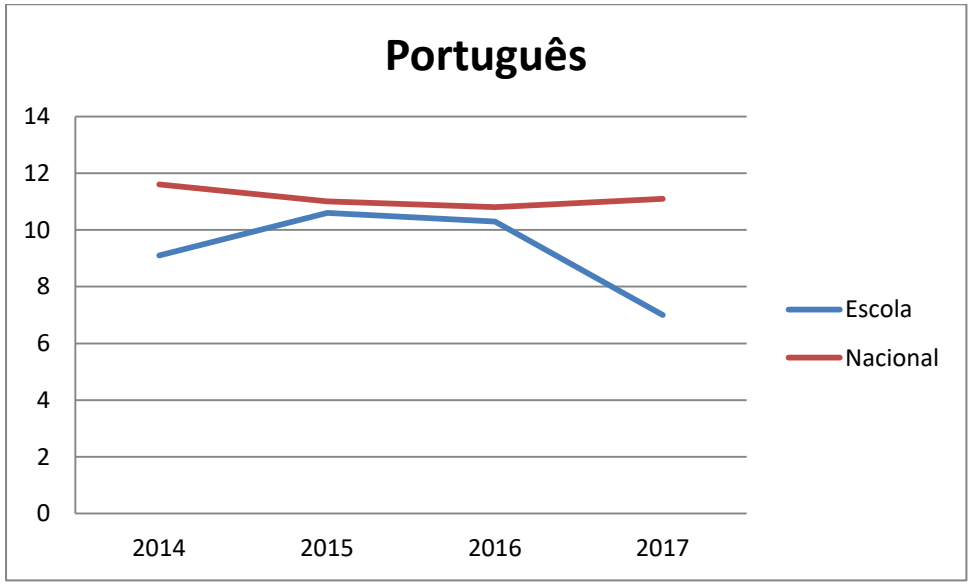

Francês
14
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional


M.A.C.S.
16
14
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional


Geografia
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional


História A
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional


Matemática A
14
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional


Português
14
12
10
8
6
4
2
0
2014
2015
2016
2017
Escola
Nacional

## Anexo 9 – Critérios de constituição de Turmas

**CRITÉRIOS PARA ACEITAÇÃO DE MATRÍCULAS, RENOVAÇÃO DE MATRÍCULAS E CONSTITUIÇÃO DE TURMAS 2018/2019**

(Aprovado na reunião de Conselho Pedagógico de 04/07/2018 – este documento será parte integrante do PE, como anexo, ao longo de 2018/2019)

### A. Matrículas e Renovação de Matrículas

(Legislação aplicável: Despacho Normativo N.º 10-A/2018, de 19 de junho.

A matrícula tem lugar para ingresso, pela primeira vez:

a) Na educação pré -escolar;

b) No 1.º ciclo do ensino básico;

c) Nos ensinos básico ou secundário recorrente;

d) Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos alunos que pretendam alterar o seu percurso formativo, nas situações e nas condições legalmente permitidas;

e) Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos candidatos que pretendam retomar o seu percurso formativo, nas situações e nas condições legalmente permitidas;

f) Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos candidatos titulares de habilitações adquiridas em países estrangeiros.

**Nas restantes situações há lugar a renovação de matrícula.**

O pedido de matrícula é apresentado, preferencialmente, via internet na aplicação informática disponível no Portal das Escolas [www.portaldasescolas.pt], com o recurso à autenticação através de cartão de cidadão.

Não sendo possível cumprir o disposto no número anterior, o pedido de matrícula pode ser apresentado de modo presencial nos serviços competentes do estabelecimento de educação e de ensino da área da residência do aluno, independentemente das preferências manifestadas para a frequência, procedendo esses serviços ao registo da matrícula na aplicação informática referida no número anterior.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**I - <u>Pré-escolar</u>**

1 - Na educação pré -escolar, as vagas existentes em cada estabelecimento de educação, para matrícula ou renovação de matrícula, são preenchidas de acordo com as seguintes prioridades:

1.ª Crianças que completem os cinco e os quatro anos de idade até dia 31 de dezembro, sucessivamente pela ordem indicada;
2.ª Crianças que completem os três anos de idade até 15 de setembro;
3.ª Crianças que completem os três anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro.

2 — No âmbito de cada uma das prioridades referidas no número anterior, e como forma de desempate em situação de igualdade, são observadas, sucessivamente, as seguintes prioridades:
1.ª — Com necessidades educativas especiais de caráter permanente, de acordo com o artigo 19.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;
2.ª — Filhos de pais estudantes menores de idade, nos termos previstos no artigo 4.º da Lei n.º 90/2001, de 20 de agosto;
3.ª — Crianças com irmãos a frequentar o estabelecimento de educação pretendido;
4.ª Crianças beneficiárias de ASE, cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido;
5.ª Crianças beneficiárias de ASE, cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido;
6.ª — Crianças cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido;
7.ª Crianças mais velhas, contando -se a idade, para o efeito, sucessivamente em anos, meses e dias;
8.ª Crianças cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido;
9.ª Outras prioridades e ou critérios de desempate definidos no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino.

3 — Na renovação de matrícula na educação pré -escolar é dada prioridade às crianças que frequentaram no ano anterior o estabelecimento de educação que pretendem frequentar, aplicando -se sucessivamente as prioridades definidas nos números anteriores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## II – ENSINO BÁSICO

### Prioridades na Matrícula ou Renovação de Matrícula no Ensino Básico

1 — No ensino básico, as vagas existentes em cada estabelecimento de ensino para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

1.ª Com necessidades educativas especiais de caráter permanente que exijam condições de acessibilidade específicas ou respostas diferenciadas no âmbito das modalidades específicas de educação, conforme o previsto nos n.os 4, 5, 6 e 7 do artigo 19.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual ou do diploma sobre educação inclusiva que lhe venha a suceder;

2.ª Com necessidades educativas especiais de caráter permanente não abrangidos pelas condições referidas na prioridade anterior e com currículo específico individual, conforme definido no artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual ou do diploma sobre educação inclusiva que lhe venha a suceder;

3.ª Que no ano letivo anterior tenham frequentado a educação pré-escolar ou o ensino básico no mesmo estabelecimento de educação e ou de ensino;

4.ª Com irmãos já matriculados no estabelecimento de educação e de ensino;

5.ª Beneficiários de ASE, cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino pretendido;

6.ª Beneficiários de ASE, cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino pretendido;

7.ª Cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino, dando- se prioridade de entre estes aos alunos que no ano letivo anterior tenham frequentado um estabelecimento de educação e de ensino do mesmo agrupamento de escolas;

8.ª Que no ano letivo anterior tenham frequentado a educação pré-escolar em instituições particulares de solidariedade social na área de influência do estabelecimento de ensino ou num estabelecimento de educação e de ensino do mesmo agrupamento de escolas, dando preferência aos que residam comprovadamente mais próximo do estabelecimento educação e de ensino escolhido;

9.ª Cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de ensino;

10.ª Mais velhos, no caso de matrícula, e mais novos, quando se trate de renovação de matrícula, à exceção de alunos em situação de retenção que já iniciaram o ciclo de estudos no estabelecimento de educação e de ensino.

2 — Com respeito pelas prioridades estabelecidas no número anterior, podem ser definidas no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino outras prioridades e ou critérios de desempate.

**III – ENSINO SECUNDÁRIO**

**Prioridades de matrícula ou renovação de matrícula no ensino secundário**

1 — No ensino secundário, as vagas existentes em cada estabelecimento de ensino para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando -se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

1.ª Com necessidades educativas especiais de carácter permanente que exijam condições de acessibilidade específicas ou repostas diferenciadas no âmbito das modalidades específicas de educação, conforme o previsto nos n.os 4, 5, 6 e 7 do artigo 19.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual ou do diploma sobre educação inclusiva que lhe venha a suceder;

2.ª Com necessidades educativas especiais de carácter permanente não abrangidos pelas condições referidas na prioridade anterior e com currículo específico individual, conforme definido no artigo 21.º do Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual ou do diploma sobre educação inclusiva que lhe venha a suceder;

3.ª Com irmãos já matriculados no estabelecimento de educação e de ensino;

4.ª Beneficiários de ASE, cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino pretendido;

5.ª Beneficiários de ASE, cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino pretendido;

6.ª Que frequentaram o mesmo estabelecimento de ensino no ano letivo anterior;

7.ª Que comprovadamente residam ou cujos encarregados de educação comprovadamente residam na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino;

8.ª Que frequentaram um estabelecimento de ensino do mesmo agrupamento de escolas, no ano letivo anterior;

9.ª Que desenvolvam ou cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino.

## B. Transferência de Alunos

1. Ao regime de transferência é aplicável o previsto no artigo 10º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e nos diplomas legais que regulamentam as diferentes ofertas educativas e formativas. Durante a frequência de cada um dos ciclos ou níveis de ensino não deverá haver

transferências de alunos, a não ser por razões de natureza excecional, devidamente fundamentadas. Excetuam-se as transferências de alunos que pretendam:

a) A mudança de curso ou de disciplina de opção não existentes na escola que o aluno frequenta;
b) A aplicação de medida disciplinar sancionatória que determina a transferência de escola;
c) As situações, devidamente reconhecidas pela escola, em que é solicitada a transferência por vontade expressa do encarregado de educação ou do aluno, quando maior (ex: mudanças de residência, mudança do local e trabalho do encarregado de educação, etc.).

**Transferência de alunos entre escolas do 1.º ciclo do agrupamento**

Só serão autorizadas transferências de alunos entre escola do 1º ciclo do agrupamento, por razões de natureza excecional, devidamente fundamentadas pelo encarregado de educação.

**Motivos para a não aceitação de transferência de alunos externos:**

**Ensino Básico**

A não existência de vaga e demais requisitos subjacentes às regras de matrícula ou de renovação de matrícula dos alunos do ensino básico.

**Ensino Secundário**

Alunos que não transitaram e tenham 20 anos à data do início do ano escolar.
Alunos que não transitaram, tenham 18 anos à data do início do ano escolar e pretendam frequentar o mesmo ano do mesmo curso pela 3 ª vez.

## C. Constituição de Turmas

**Pré-Escolar**

1 — Na educação pré- escolar os grupos são constituídos por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças.
2 — Os grupos da educação pré-escolar são constituídos pelo número mínimo de 20 crianças previsto no número anterior, sempre que no relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração da criança em grupo reduzido, não podendo este incluir mais de duas nestas condições.

3 — A redução do grupo prevista no número anterior fica dependente do acompanhamento e permanência destas crianças no grupo em pelo menos 60 % do tempo curricular.

**1.º Ciclo do Ensino Básico**

1 — As turmas do 1.º ano de escolaridade são constituídas por 24 alunos e nos demais anos do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.
2 — As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.
3 — As turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico -pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições.
4 — A redução das turmas prevista no número anterior fica dependente do acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular
As turmas do 1º Ciclo devem ser constituídas tendo em conta os seguintes critérios:
5 - Os alunos retidos devem integrar uma turma do seu ano de escolaridade.

**2º e 3º Ciclos do Ensino Básico**

As turmas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico devem ser constituídas tendo em conta os seguintes critérios:
1 — As turmas dos 5.º e 7.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos.
2 — As turmas dos 6.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos.
3. Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, o número mínimo para a abertura de uma disciplina de opção do conjunto das disciplinas que integram as de oferta de escola é de 20 alunos.
4 — As turmas são constituídas por 20 alunos, sempre que no relatório técnico -pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições.
5 — A redução das turmas prevista no número anterior fica dependente do acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A equipa de constituição de turmas deverá atender às seguintes regras e procedimentos:

1. Em colaboração com a direção, deverá proceder à realização de reuniões prévias com os professores titulares das turmas do 4.º ano, no sentido de avaliar a pertinência em manter na mesma turma do 5.º ano de escolaridade os alunos que vêm juntos do 1.º Ciclo. Este parecer deverá constar da ata do conselho de docentes da reunião de avaliação final do 4º ano;

2. Nos casos de receção de novas matrículas e/ou tranferências de escola, a equipa de constituição de turmas tentará garantir o acesso ao processo dos alunos para recolha e análise cuidada de toda a informação refente ao seu percurso escolar, tendo em vista o reencaminhamento adequado ao seu perfil;

3. Analisar as atas dos conselhos de turma do 3º Período para poder ter conhecimento das recomendações feitas sobre a separação de alunos;

4. As turmas não deverão integrar alunos estrangeiros com PLNM, independentemente do nível de proficiência linguística, em percentagem superior a 30% do total de alunos da turma;

5. Os alunos estrangeiros que transitaram para a disciplina de Português não deverão ser integrados nas turmas com PLNM e, se possível, considerar a atribuição de apoio educativo para reforço das aprendizagens;

6. As turmas de PLNM integram o mínimo de dez alunos e devem corresponder ao nível de proficiência A1+A2 ou ao nível B1. Sempre que necessário, as turmas PLNM poderão integrar alunos de diferentes ciclos/níveis de ensino, desde que seja garantida a separação dos níveis de proficiência anteriormente identificados;

7. Os alunos estrangeiros a frequentar o nível B1 do PLNM do 3º Ciclo deverão ser integrados em turmas maioritariamente constituidas por alunos Portugueses, de forma a facilitar a inclusão e integração dos jovens estrangeiros na realidade escolar portuguesa e, ainda, dever-lhes-á ser dada a possibilidade de frequentar as aulas de Português, apesar de serem só avaliados em PLNM. Assim, esta última disciplina funcionaria em contra horários dos alunos (ao fim da tarde), pelos que os alunos do B1 do 3º ciclo deverão ser integrados em turmas do turno da manhã;

8. Na formação das turmas do 7º ano, os alunos serão distribuídos pelas turmas segundo as opções que manifestaram, podendo manter-se o grupo turma do 2º Ciclo;

9. No 6º e 8º anos, deve respeitar-se a continuação do grupo/turma, salvo indicação em contrário do conselho de turma e/ou o equilíbrio necessário em função do número de alunos retidos;

10. No 9º ano tentar-se-á respeitar a manutenção do grupo/turma, salvo indicação em contrário do conselho de turma;

11. As mudanças de turma devem ser solicitadas pelo encarregado de educação e respeitar as seguintes condições:

11.1 Só podem efetuar-se para turmas onde existam vagas;

11.2 Os pedidos de mudança de turma, devidamente justificados, deverão ser apresentados até dois dias úteis após a afixação das listas das turmas e apreciados pela equipa de constituição de turma que emitirá o respetivo parecer;

12. Na constituição das turmas deve haver um equilíbrio relativamente às idades e ao género;

13. Devem ser distribuídos equitativamente pelas várias turmas os alunos retidos e os alunos com comportamentos disruptivos e/ou em risco de exclusão ou abandono;

14. No ensino básico a LE I é Inglês e a LE II é Francês. Não obstante, poderão ser admitidos alunos estrangeiros que integram pela primeira vez o sistema educativo português no 3.º ciclo do ensino básico (8.º e 9.º anos), cuja precedência da LE II não é o Francês, uma vez que podem prescindir da sua frequência, mediante autorização da DGE.

15. Respeitar a opção dos alunos retidos do 8.ºano. No caso dos alunos repetentes do 7.º ano pode não ser respeitada a disciplina de opção escolhida por esta estar dependente de vaga.

16. As turmas de EMRC devem ser constituídas por um mínimo de 10 alunos. Sempre que necessário, as turmas integram alunos provenientes de diversas turmas do mesmo ano de escolaridade não devendo as turmas, em nenhum caso, incluir alunos de ciclos diferentes.

**Ensino Secundário**

As turmas do ensino secundário devem ser constituídas tendo em conta os seguintes critérios:

1. Nos cursos científico –humanísticos o número mínimo para abertura de uma turma é de 26 alunos e o de uma disciplina de opção é de 20 alunos, sendo o número máximo de 30 alunos. Nos cursos profissionais o número de alunos por turma oscila entre 24 e 30, exceto se tiver alunos com necessidades educativas de carácter permanente cujo relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida. Neste caso, a turma deverá ter no máximo 20 alunos, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições.

2. No 10.º ano a LE de formação geral é Inglês para os CCH. No caso dos cursos profissionais a LE da formação geral pode ser Inglês (continuação) ou Francês (iniciação), sendo esta última disciplina obrigatória para os alunos que só frequentaram uma LE no 3.º ciclo do ensino básico ou só frequentaram a segunda LE durante um ano de escolaridade. Neste caso, a turma deverá ter no mínimo 20 alunos;

3. É possível agregar componente de formação comuns ou disciplinas comuns de diferentes cursos numa só turma, não devendo ultrapassar-se os trinta alunos por turma;

4. As turmas dos cursos profissionais dos anos sequenciais só podem funcionar com um número inferior ao previsto no n.º 2, quando não for possível a agregação;

5. A constituição ou a continuidade de turmas com um número inferior ao previsto nos pontos 1, 2 e 3 carece de autorização dos serviços competentes do MEC;

6. A constituição ou a continuidade de turmas com um número superior ao previsto nos pontos 1, 2 e 3 carece de autorização do conselho pedagógico;

7. Nos casos de receção de novas matrículas e/ou tranferências de escola, tentar garantir o acesso ao processo dos alunos, para análise e tomada de decisão, antes de considerar aceite a inscrição.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## Anexo 10 – Critérios de elaboração de horários

**Critérios de Elaboração dos Horários**

**Ano Letivo de 2018/2019**

(Enquadramento legislativo Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho e demais legislação aplicável)

(Aprovado na reunião de Conselho Pedagógico de 4/07/2018 com base na proposta provisória do referido Despacho Normativo)

**INTRODUÇÃO**

1. A presente proposta assenta no disposto nos seguintes documentos:

- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho – organização do ano letivo (distribuição do serviço docente, atribuição de créditos horários, limites para a organização dos horários dos alunos e dos docentes.

- Matrizes curriculares para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, curso de educação e formação do ensino básico e, ainda, cursos do ensino secundário (Cientifico-humanísticos, e Profissionais).

**I - Em relação à Escola Gil Vicente**

**1.** Para efeito da carga semanal prevista nas matrizes curriculares do 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos cursos do ensino secundário, a unidade de tempo letivo corresponde ao período de 50 minutos.

**1.1.** Nas disciplinas com uma carga horária semanal de apenas 1 tempo letivo, nomeadamente de OEP (oferta de escola), colocar o tempo letivo consecutivo com a disciplina de Educação Visual e atribuí-la ao mesmo docente;

**1.2.** Nas disciplinas com uma carga horária semanal de apenas 2 tempos letivos, proceder da seguinte forma:

1.2.1 Disciplinas práticas: colocar os 2 tempos semanais seguidos, nos casos em que essa organização signifique a otimização do tempo útil de trabalho (decisão remetida para cada um dos grupos disciplinares);

1.2.2 Disciplinas fundamentalmente teóricas: colocar os 2 tempos semanais em dias diferentes, preferencialmente não consecutivos;

**1.3.** Nas disciplinas com uma carga horária semanal de 3 tempos letivos semanais, colocá-los em dias diferentes, preferencialmente não consecutivos;

**1.4.** Nas disciplinas com uma carga horária semanal de 4 ou mais tempos letivos, proceder da seguinte forma:

1.4.1. Disciplinas com componente prática: colocar os tempos semanais destinados às aulas práticas seguidos, nos casos em que essa organização signifique a otimização do tempo útil de trabalho (decisão remetida para cada um dos grupos disciplinares);

1.4.2. Disciplinas fundamentalmente teóricas: colocar 2 tempos semanais seguidos nos casos em que essa organização signifique a otimização do tempo útil de trabalho (decisão remetida para cada um dos grupos disciplinares);

**2.** Organizar o horário semanal da escola em três turnos:

**2.1.** Manhã: 5 tempos letivos, com início às 08h10 e fim às 13h10; 4 intervalos, 3 de 10 minutos e um de 20 minutos (das 10h00 às 10h20);

**2.2.** Tarde: 5 tempos letivos, com início às 13h30 e fim às 18h30; 4 intervalos, 3 de 10 minutos e um de 20 minutos (das 16h20 às 16h40);

**2.3.** Noite: (Cursos de Português para Falantes de Outras Línguas): 2h30, com início às 19h00 e fim às 21h30;

**3.** Dividir as turmas pelos turnos da manhã e da tarde, respeitando os seguintes critérios:

**3.1.** Colocar o maior número possível de turmas no turno da manhã, até completar a capacidade máxima da escola;

**3.2.** Distribuir a carga horária dos diferentes grupos disciplinares (sem instalações específicas) pelos 2 turnos, tendo em atenção a percentagem de turmas em cada turno;

**3.3.** Equilibrar a carga horária dos diferentes grupos disciplinares pelos 2 turnos, no caso de disciplinas que utilizem instalações específicas;

**3.4.** Colocar a mancha horária principal das turmas com Exame Nacional ou Prova Final de Ciclo no turno da manhã;

**3.5.** Colocar a mancha horária principal das turmas do 2.º CEB no turno da manhã

**4.** Garantir um mínimo de duas tardes ou duas manhãs livres no contra horário dos alunos, nas turmas dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário e nas turmas do ensino básico, à exceção das turmas dos cursos de educação e formação (CEF) e das turmas dos cursos profissionais do Ensino Secundário. Este critério não pode abranger a disciplina de Educação Moral e Religiosa, nem o apoio ao estudo, salas de estudos, tutorias e apoios educativos, por razões de compatibilidade horária.

**5.** Colocar em simultâneo, sempre que possível, as disciplinas de opção que funcionam em alternativa.

**6.** Garantir, sempre que possível, a lecionação das disciplinas nas salas específicas, de acordo com as indicações das prioridades definidas nos grupos disciplinares.

**7.** Assegurar que não sejam colocadas duas línguas estrangeiras seguidas, nos horários das turmas do ensino básico, inclusivamente, sempre que possível, quando se trate da disciplina de PLNM.

**8.** Assegurar que os últimos tempos da tarde dos horários dos alunos não recaiam sempre sobre as mesmas disciplinas, nomeadamente das que exigem maior concentração, com exceção de PLNM.

**9.** Garantir um intervalo de almoço de pelo menos 60 minutos.

**10.** Garantir sempre um intervalo de almoço de 120 minutos, no caso de horários com a disciplina de Educação Física ao início do turno da tarde.

**11.** Garantir a inexistência de furos no horário das turmas, com exceção dos casos dos alunos dos cursos científico-humanísticos que apenas frequentam algumas disciplinas do currículo.

**12.** Elaborar os horários de acordo com a seguinte ordem de prioridades:

**a)** Utilização de instalações específicas;

**b)** Turmas / disciplinas / professores em simultâneo.

**13.** Reservar o turno da tarde (3 tempos letivos) de quarta-feira para as reuniões de trabalho conjunto dos professores.

**14.** Reservar os 2 últimos tempos letivos da tarde de quarta-feira para a realização de reuniões de natureza diversa.

**15.** Permitir, sempre que possível, a atribuição de um dia sem atividades letivas, para cumprimento das atividades inerentes à componente não letiva do horário dos docentes.

**16.** Evitar, sempre que possível, a lecionação de 5 tempos letivos sucessivos.

**17.** Assegurar que o horário dos professores não abranja mais de dois turnos no mesmo dia.

**II – Em relação às Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-escolar**

**Educação Pré-escolar**

**1.** A componente letiva dos educadores de infância é de 25 horas semanais, artigo 77.º do ECD.

**2.** Define-se “Hora” o período de tempo de 60 minutos, no caso da educação pré – escolar.

**3.** O horário é de 5 horas educativas / letivas diárias, distribuídas por dois períodos, manhã e tarde, garantindo uma hora de almoço não inferior a 60 minutos.

**4.** A componente não letiva abrange a realização de trabalho individual e a prestação de trabalho no estabelecimento de educação/JI.

**5.** Na componente de estabelecimento reserva-se 150 minutos semanais para coordenação do departamento, realização de reuniões, atendimento dos encarregados de educação, supervisão e acompanhamento da componente de apoio à família (CAF), realização de tarefas relativas á organização e gestão dos Jardins de Infância.

**Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**1.** A componente letiva dos professores do ensino básico é de 25 horas semanais, artigo 77.º do ECD.

**2.** Define-se "Hora" o período de tempo de 60 minutos, no caso do 1.º ciclo.

**3.** As atividades letivas são distribuídas por dois períodos, manhã e tarde, garantindo uma hora de almoço não inferior a 60 minutos.

**4.** Organizar o horário semanal em dois períodos:

(i) O período da manhã com 2 blocos, um de 120 minutos e outro de 90 minutos, que serão destinados ao desenvolvimento das atividades letivas inerentes às áreas estruturantes do currículo;

(ii) O período da tarde com 1 bloco de 90 minutos, que será destinado ao desenvolvimento das atividades letivas inerentes às restantes áreas curriculares (Estudo do Meio, Expressões, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar).

(iii) A disciplina de Inglês passa a ser curricular para os alunos dos 3.º e 4.º anos. De acordo com o disposto no Decreto-lei nº 176/2012, de 12 de dezembro, esta disciplina tem, pelo menos, duas horas semanais.

(iv) A componente não letiva abrange a realização de trabalho individual e a prestação de trabalho no estabelecimento. Na componente de estabelecimento reservar 150 minutos semanais, para todos os professores, destinados a: realização de reuniões, atendimento dos encarregados de educação, realização de tarefas inerentes à gestão da turma, supervisão e ao acompanhamento das atividades de enriquecimento e complemento curricular, bem como ao acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos.

(v) Após as 15h30 haverá um bloco de 60 minutos destinados às atividades de enriquecimento curricular (AEC). Entre os dois blocos letivos do período manhã e entre o fim das atividades letivas e as AEC, existirá um intervalo de 30 minutos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Candidatura à DGArtes: ARTE, EDUCAÇÃO E CRÍTICA NA SOCIEDADE

(documento confidencial)

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

O objetivo central deste trabalho é compreender como se articulam as práticas dos agentes artísticos e culturais com as das escolas. Para o alcançar, adotamos uma abordagem qualitativa, optando por um estudo de caso. Podemos concluir que a ausência de políticas instituintes de parceria entre escolas e organização artística se traduziu por uma grande liberdade dos atores para se organizarem. De salientar, no seio da equipa, uma coerência axiológica forte e a presença de narrativas partilhadas com os jovens. A banalização das manifestações de cultura erudita levou ao esbater do elitismo cultural e à auto-inclusão de crianças em situações de vulnerabilidade. Por intermédio da subjetivação de todos os intervenientes, a sala de aula deixou entrar a criatividade, a imprevisibilidade, e tornou-se mais democrática.