

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Teatro e Escola - Um Estudo de Caso sobre o Trabalho Colaborativo entre Professores/as e Atores/Atrizes em Contexto Escolar

Catarina Raquel Machado Lima

M

2023



Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Teatro e Escola - Um Estudo de Caso sobre o Trabalho
Colaborativo entre Professores/as e Atores/Atrizes em
Contexto Escolar**

Catarina Raquel Machado Lima

Novembro 2023

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
orientada pelo Professor Doutor **Henrique Vaz** (FPCEUP)

Resumo

A presente dissertação teve como principal objetivo a reflexão sobre como é que o trabalho colaborativo entre profissionais de áreas distintas se estabelece dentro do contexto escolar e como é que esse trabalho se realiza tendo em conta as perceções, neste caso, tanto de professores/as como de atores/atrizes que estiveram envolvidos na IIES À Barca e como é que este trabalho pode promover a implementação da educação artística nas escolas.

Esta investigação desenvolve-se seguindo os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo utilizando a metodologia qualitativa, sendo o estudo de caso o método utilizado, recorrendo a à análise documental e à entrevista semi-estruturada e, porque importa não apenas a dimensão do discurso direto dos participantes (via entrevistas), mas uma análise do próprio projeto (dos documentos que o sustentam) de modo a contextualizar o caso em estudo, sendo estas entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

Com esta investigação foi possível concluir que está contemplada uma abertura por parte das escolas para o envolvimento de instituições da comunidade de forma a dar resposta às situações numa perspetiva local e as instituições artísticas mobilizam a sua área de saber, que neste caso é o teatro, para dar resposta a essas situações, havendo aqui a reconfiguração do trabalho do/a ator/atriz. A motivação é apresentada como a palavra-chave de todo o processo e, quer a sua contribuição para a implementação, quer a procura de apoio para dar resposta aos desafios colocados ao contexto escolar, só funcionam se existir uma implicação de todos/as neste processo e, quando isso não acontece, não quer dizer que não terá impacto, mas pode não resultar na mudança desejada. Este trabalho colaborativo contribui para o processo de reconfiguração sobre o lugar das artes e da educação artística na escola pois, para além de auxiliar no processo de forma a haver uma maior compreensão sobre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, também fomenta o envolvimento dos/as alunos/as na dimensão da educação para a arte, nomeadamente no âmbito da criação artística e na educação de públicos. Contudo, parece identificar-se um fator crítico neste processo, que é o tempo, sendo este importante para que haja uma maior consistência no trabalho realizado e para que seja visível o impacto e o potencial da Educação Artística

Palavras-chave: Teatro, Escolas, Trabalho Colaborativo, Atores/Atrizes, Professores/as, Comunidade

Abstract

The main objective of this dissertation was to reflect on how collaborative work between professionals from different areas is established within the school context and how this work is carried out taking into account the perceptions, in this case, of both teachers and actors/actresses who were involved in IIES À Barca and how this work can promote the implementation of artistic education in schools.

This investigation is developed following the assumptions of the phenomenological-interpretive paradigm using qualitative methodology, with the case study being the method used, using documentary analysis and semi-structured interviews and because it is important not only the dimension of the direct speech of the participants (via interviews), but an analysis of the project itself (of the documents that support it) in order to contextualize the case under study, with these interviews being subject to content analysis.

With this investigation it was possible to conclude that schools are open to the involvement of community institutions in order to respond to situations from a local perspective and artistic institutions mobilize their area of knowledge, which in this case is theater, to respond to these situations, with the reconfiguration of the actor's/actress' work. Motivation is presented as the keyword of the entire process, on the one hand in its contribution to artistic implementation and, on the other, seeking support to respond to the challenges posed in the school context, only successful whether there is involvement from everyone in this process and, when this does not happen, it does not mean that it will not have an impact, but it may not result in the desired change. This collaborative work contributes to the process of reconfiguring the place of arts and artistic education in school, in addition to helping in the process so that there is a greater understanding of the contents to be worked, it also fostered the involvement of students in the dimension of art education, particularly in the context of artistic creation and public education. However, there is an important factor in this process, which is time, which is important so that there is greater consistency in the work carried out so that the impact and potential of Artistic Education is visible.

Keywords: Theater, Schools, Collaborative Work, Actors/Actresses, Teachers, Community

Résumé

L'objectif principal de cette thèse était de réfléchir sur la manière dont s'établit le travail collaboratif entre professionnels de différents domaines dans le contexte scolaire et sur la manière dont ce travail est réalisé en tenant compte des perceptions, dans ce cas, tant des enseignants que des acteurs/actrices qui ont été impliqués dans IIES À Barca et comment ce travail peut promouvoir la mise en œuvre de l'éducation artistique dans les écoles.

Cette enquête est développée selon les hypothèses du paradigme phénoménologique-interprétatif en utilisant une méthodologie qualitative, l'étude de cas étant la méthode utilisée, en utilisant l'analyse documentaire et des entretiens semi-structurés et, puisqu'il faut considérer non seulement la dimension du discours direct des participants (via des entretiens), mais une analyse du projet lui-même (des documents qui le soutiennent) afin de contextualiser le cas étudié, ces entretiens ont été l'objet d'une analyse de contenu.

Avec cette enquête, il a été possible de conclure que les écoles sont ouvertes à l'implication des institutions communautaires afin de répondre aux situations d'un point de vue local et que les institutions artistiques mobilisent leur domaine de connaissance - dans ce cas, le théâtre - pour répondre à ces situations, avec la reconfiguration du travail de l'acteur/actrice. La motivation est présentée comme le mot clé de l'ensemble du processus, lequel d'une part puise sa contribution dans la mise en œuvre artistique et d'autre part, dans la recherche de soutien pour répondre aux défis posés dans le contexte scolaire, ne fonctionnant que s'il y a l'implication de tous dans ce processus et, si cela ne se produit pas, cela ne veut pas dire qu'il n'y aura pas d'impact, mais qu'il peut ne pas aboutir au changement souhaité. Ce travail collaboratif contribue au processus de reconfiguration de la place des arts et de l'éducation artistique à l'école, car, en plus de contribuer à une meilleure compréhension des contenus à y travailler, il favorise également l'implication des étudiants comme dans la dimension de l'éducation artistique, notamment dans le contexte de la création artistique et de l'éducation publique. Cependant, un facteur critique se révèle dans ce processus, le temps, qui est important pour qu'il y ait une plus grande cohérence dans le travail réalisé de façon à que l'impact et le potentiel de l'Éducation artistique soient visibles.

Mots-clés: Théâtre, Écoles, Travail collaboratif, Acteurs/Actrices, Enseignants, Communauté

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico foram algumas pessoas que se cruzaram no meu caminho que fizeram com que este fosse muito mais especial do que alguma vez imaginei e aqui deixo o meu agradecimento.

Ao Professor Henrique Vaz por toda a orientação ao longo deste processo, por me ter acompanhado e apoiado em todos os momentos e por acreditar no meu trabalho.

Aos meus pais pelo amor e apoio incondicional. A vocês agradeço toda a dedicação, compreensão e carinho que são tanto característicos.

Ao meu namorado Rúben por teres sido um dos meus maiores suportes em todo este processo. Obrigada por acreditares em mim e por sempre me encorajares. Sou muito mais feliz por te ter ao meu lado e por partilhar momentos como este contigo.

Aos meus amigos e amigas agradeço todas as palavras de encorajamento. Sem vocês o meu percurso não teria sido o mesmo.

Abreviaturas

IIES – Iniciativa de Inovação e Empreendimento Social

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	4
1. Escolas e Teatro - Transformações no contexto escolar e artístico.....	4
1.1 Transformações em contexto escolar e na atividade docente.....	4
1.2 Transformações no contexto artístico e na atividade do ator/atriz	9
2. A colaboração de instituições artísticas da comunidade em contexto escolar - O papel da Educação Artística.....	13
2.1 O papel do teatro na comunidade - um trabalho em rede.....	13
2.2 A Educação Artística - Conceções, propósito, desafios e implementação no Sistema Educativo	14
3. Teatro no contexto escolar - Trabalho colaborativo entre professores/as e atores/atrizes em contexto escolar.....	17
3.1 O lugar do teatro em contexto escolar	17
3.2 Trabalho colaborativo entre professores/as e atores/atrizes	19
Desenho Metodológico	24
1) Definição da problemática, a questão de investigação, o objetivo do estudo e dos objetivos orientadores	24
2) Enquadramento Epistemológico, metodológico e paradigmático	25
2.1) Enquadramento Epistemológico	25
2.2) Metodologia Qualitativa.....	27
2.3) Paradigma Fenomenológico-Interpretativo.....	27
3) Método e Técnicas de Recolha e Processamento de Análise de Dados	28
3.1) Estudo de Caso	28
3.2) Entrevista Semiestruturada.....	29
3.3) Análise Documental	30
3.4) Análise de Conteúdo	31
4) Critérios de Seleção	31

Apresentação e discussão dos resultados	33
1) Apresentação da Pesquisa Documental - Dossier de Apresentação da Iniciativa de Inovação e Empreendimento Social À Barca.....	33
1.1) A entidade promotora - O Teatro do Bolhão.....	33
1.2) Iniciativa de Inovação Empreendedorismo Social À Barca.....	34
2) Apresentação dos entrevistados	37
3) Apresentação e discussão dos resultados dos dados recolhidos através das entrevistas e da pesquisa documental.....	40
3.1) Motivações para a escolha profissional, perspetivas sobre a profissão e desafios da prática profissional	40
3.1.1) Motivações para a escolha e perspetivas sobre a profissão.....	40
3.1.2) Perceção sobre a profissão, dos seus desafios associados à prática e ao mercado de trabalho	44
3.2) O papel do teatro na comunidade e o envolvimento de instituições artísticas da comunidade na escola.....	61
3.3) Teatro e escolas - transformações, dificuldades e potencialidades	68
3.3.1) Transformações nas escolas	68
3.3.2) Teatro e escolas - expectativas, formas de intervenção e dificuldades colocadas em contexto escolar	74
3.3) Articulação entre Professor/a e Ator/Atriz em contexto escolar.....	80
3.3.1) Motivações para a articulação	80
3.3.2) Estabelecimento de um trabalho colaborativo entre professor/a e ator/atriz e estratégias adotadas para a execução desse trabalho	84
Considerações finais.....	95
Referências Bibliográficas.....	102
Anexos	109
Anexo 1 - Guiões de Entrevista	110
Anexo 2 - Consentimento Informado	114

Anexo 3 – Dossier Pedagógico da IIES À Barca.....	116
Anexo 4 - Tabelas que contem o material empírico	135

Introdução

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (MCED) no domínio Educação, Comunidades e Mudança Social e é com base neste domínio que esta investigação se desenvolve, uma vez que o seu objetivo se centra nos modos como trabalho colaborativo entre profissionais de áreas distintas se estabelece dentro do contexto escolar, como é que esse trabalho se realiza tendo em conta as perceções, neste caso, tanto de professores/as como de atores/atrizes que estiveram envolvidos na IIES À Barca e como é que este trabalho pode promover a implementação da educação artística nas escolas.

Transformações e movimentos históricos, como a Revolução do 25 de Abril de 1974 e a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia culminaram na necessidade de desenvolver uma reforma no sistema de ensino (Teodoro, 1994) que visasse a difusão e transformação social (Pintassilgo & Mogarro, 2014). Para isso, o desenvolvimento de políticas que concretizassem a democratização do ensino, descentralização, a participação e gestão local da educação nas/das escolas foram alterações que tinham como intuito desenvolver as mudanças pretendidas, contudo junto a elas vieram também novos desafios que hoje se colocam e que comprometem o total desenvolvimento desta transformação social. A precarização do trabalho do/a professor/a, contribui, em larga medida, para a dificuldade da implementação destas reformas uma vez que questões ligadas à sua profissão continuam por resolver, assim como uma ocupação maior com a acumulação de funções administrativas e de gestão escolar, promotoras de uma desmotivação e consequente uniformização nas abordagens que este assume para o ato de ensinar e aprender, o que pode igualmente contribuir para a desmotivação dos/as alunos/as. A motivação é a peça-chave no processo ensino aprendizagem uma vez que o envolvimento emocional promove o desenvolvimento do interesse e da vontade em estar envolvido em determinada atividade (Raposo, 2004). Estas resistências em contexto escolar contribuem para a cristalização de formas aparentemente únicas de ensinar e aprender e até de conceber o currículo, considerando que existem saberes mais importantes do que outros, bem como de não reconhecer que todas as áreas contribuem “para um projecto educativo comum” (Eça, 2010: 137). Apesar de um reconhecimento geral do papel das artes, e neste caso, do teatro no desenvolvimento de competências que permitem aos/às jovens “enfrentar os desafios da inovação, da sustentabilidade, da coesão social e da vivência democrática (Pereira, 2017:207), a educação artística perde a sua força e presença em contexto escolar com a passagem do tempo, ou seja, no 1º Ciclo temos uma presença clara onde existe a possibilidade de codocência, ou

seja, de um/a profissional especializado na área para um trabalho colaborativo, mas no 2º e 3º Ciclo esta presença é cada vez mais escassa, atribuindo-se-lhe assim um caráter optativo (Ministério da Educação, s/d).

Face a este panorama, a comunidade, também como responsável pela participação e envolvimento em contexto escolar procura, dentro das suas especificidades e linguagens, o desenvolvimento de propostas que permitam o desenvolvimento em contexto escolar das dimensões anteriormente mencionadas de forma a constituírem-se como uma mais-valia para a superação dos constrangimentos e da evolução de novas formas de conceber a educação e o sistema de ensino. Assim, é através da abertura da escola ao envolvimento de profissionais, neste caso do teatro, que pode ser possível criar uma ligação entre o mundo de teatro e o contexto escolar, proporcionando estratégias que motivem todos/as os implicados/as neste processo e que causem efeitos nas práticas, tanto quotidianas como dentro das escolas (Pereira, 2017; Silva & Silva, 2018). Apesar destes pressupostos, importa entender como é que este processo acontece na prática, quais as suas limitações e potencialidades com vista a perspetivar uma articulação permanente da educação artística com as dinâmicas escolares e, desse modo, este estudo centra-se num caso específico que é a Iniciativa de Inovação À Barca, promovida pelo Teatro do Bolhão para entender se existe abertura por parte das escolas à comunidade artística, quais os interesses de ambas as partes com esta relação e perceber como é que esta relação se articula e negocia.

Tendo em conta o objetivo desta dissertação, foi através da pesquisa e análise documental pertinente para uma maior análise do objeto, através da documentação que o sustenta, da realização de entrevistas tanto a professores/as como a atores/atrizes que estiveram envolvidos em todo este processo que, quando relacionados ao enquadramento teórico realizado, permitiram a realização da discussão de resultados que culminou em considerações sobre o trabalho desenvolvido com vista a um entendimento sobre o lugar da educação artística em contexto escolar e da consequente presença de profissionais que perspetivam este trabalho colaborativo e que contribuam para essa implementação.

Esta dissertação é assim constituída por quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo referente ao enquadramento teórico onde foram realizadas leituras exploratórias de forma a construir um referencial teórico que se encontra dividido em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo consiste na realização de uma contextualização sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo no contexto escolar e artístico, assim como na atividade docente e do/a ator/atriz. No segundo subcapítulo são abordados contributos que permitam refletir sobre o papel do teatro na comunidade, a colaboração de instituições artísticas da comunidade em

contexto escolar e o papel/lugar da Educação Artística no sistema de ensino. No terceiro subcapítulo foram mobilizados contributos de forma a entender de que modo é que o teatro pode ser desenvolvido em contexto escolar e sobre as características e potencialidades do trabalho colaborativo entre professores/as e atores/atrizes em contexto escolar.

O segundo capítulo diz respeito às opções metodológicas onde são abordados pressupostos referentes à questão orientadora da investigação, objeto de estudo e objetivos da investigação, ao enquadramento epistemológico, metodológico e paradigmático, técnicas de recolha e processamento de análise dos dados e por fim os critérios de seleção dos/as participantes deste estudo.

O terceiro capítulo é referente à análise e discussão dos resultados onde foi realizada a análise documental do documento referente à IIES À Barca, de forma a ser possível uma maior análise do objeto, uma breve apresentação dos/as atores/atrizes e professores/as entrevistados/as em traços gerais de modo a conhecermos um pouco mais sobre cada um/a e como é que o seu percurso culminou na participação e envolvimento na IIES À Barca. Por fim é realizada a discussão dos resultados, na qual é triangulada a apresentação dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas, com o tratamento documental e com o enquadramento teórico apresentado anteriormente, de forma a ser possível uma maior compreensão sobre a realidade em estudo e, por último, procurar responder às questões definidas para o estudo no capítulo das considerações finais.

Enquadramento Teórico

1. Escolas e Teatro - Transformações no contexto escolar e artístico

1.1 Transformações em contexto escolar e na atividade docente

A escola, tal como se conhece hoje, é consequência de várias transformações históricas, sociais, culturais, políticas, económicas e ideológicas (Nóvoa, 1989) que aconteceram ao longo do tempo, não assumindo assim uma conceção estática, mas sim adaptável consoante essas mudanças. Uma das grandes mudanças recentes que promoveu uma nova forma de viver e pensar sobre a educação em Portugal foi a Revolução de 25 de Abril de 1974 que proporcionou a marcação e uma transição entre o regime ditatorial denominado de Estado Novo para a instauração do regime democrático denominado de República - sendo este o regime sob o qual o país hoje está a ser gerido e constitui-se como uma mudança de regime cujas consequências tiveram influência na alteração do papel da escola e do sistema de ensino na formação dos/as cidadãos/ãs (Teodoro, 1994).

Durante o período do Estado Novo, o Estado caracterizava-se por assumir a centralização de poderes, sendo que era através da escola que eram transmitidos os conhecimentos e valores que estavam na base do regime ditatorial em vigor, cujo objetivo foi a transmissão de uma cultura homogénea a hierarquizada que culminou na reprodução cultural (Bourdieu, 1991). Assim, o Estado possuía uma centralização de poderes que visava uma regulação burocrático-profissional (Batista, 2012) que consistiu na centralização da tomada de decisões pelo ministério, o qual estruturava todas as decisões através de uma burocracia, pelo que assim “as escolas surgem enquanto meros serviços locais do Estado e os professores como seus agentes, respeitando-se claramente uma hierarquia bem definida” (Batista, 2012:15).

Com a instauração do regime democrático e com a consequente difusão e implementação de novas ideologias, a vontade de rutura com o período fascista e início de um novo ciclo fazia valorizar a educação e a cultura como papel fundamental para a difusão e transformação social (Pintassilgo & Mogarro, 2014), o que fez promover também reformulações no sistema de ensino, de forma a dar resposta a estas novas necessidades, tal como afirma António Teodoro (1994) quando refere que “(...) o pensamento pedagógico republicano e a sua mitificação durante a resistência à ditadura, acentuaram a convicção de que a escola era a instituição por excelência capaz de produzir uma nova sociedade, ou, por outras palavras, que se situava na transformação das mentalidades, realizadas através da difusão da mensagem escolar, a condição primeira para o desenvolvimento económico e social do país e

a própria condição para o acesso à cidadania plena” (p.39). Esta mudança é realizada nacionalmente porque o Estado intervém e legitima a sua intervenção modificando o acesso à educação, passando este a ser um bem público e, por isso de frequência obrigatória associando que “(...) uma população com mais escolaridade é benéfica para o desenvolvimento da sociedade (sendo da incumbência do Estado fazer com que cada um cumpra esse dever) e a questão da igualdade de oportunidades (que deve ser assegurada pelo corpo central)” (Batista, 2012:15).

Na década de 80, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia apresenta-se como “factor determinante para a consensualização entre os principais actores sociais e políticos da necessidade de proceder a uma reforma global do sistema educativo” (Teodoro, 1994:22) e, tendo também este fator em conta, em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) trazendo para discussão e fazendo com que se tornassem visíveis as necessidades da reforma do sistema educativo (Batista, 2012), principalmente no que se refere ao estabelecimento do princípio do direito da igualdade de oportunidades, tanto de acesso - todos/as poderem frequentar o sistema de ensino de uma forma gratuita - como de sucesso, começando assim uma intenção de procurar estratégias de forma a atender e garantir a qualidade de um sistema de ensino que viabilize a formação/educação de todos/as e a redefinição da escolaridade obrigatória de 9 anos (dos 6 aos 15 anos) - que no Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto passa a ser uma escolaridade obrigatória de 12 anos (desde os 6 aos 18 anos). Para além deste ponto, é possível perceber que é através deste Decreto Lei nº 46/86 que se concebem tendências políticas que orientam a ação no que se refere à descentralização, participação e gestão da educação nas/das escolas, sendo alguns dos princípios enunciados “(...) descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes [...]. Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (idem: s/p), ou seja, é possível entender que estas transformações que foram estabelecidas contribuíram para uma organização diferente do sistema de ensino em que a escola passou de depender apenas da administração centralizada do Estado “(...) para um quadro de maior autonomia e responsabilidade, criando espaços para a participação e envolvimento nas suas decisões de professores, funcionários, de pais e encarregados de

educação, de autarquias e de outras instituições de proximidade” (Rodrigues, 2014: 38) e onde existe uma participação e envolvimento de instituições envolvidas à escola pertencentes à comunidade com o objetivo de colaborar e estar implicados nos processos educativos (Batista, 2012).

A autonomia relativamente à administração e gestão das escolas é também concretizado com maior aprofundamento no Decreto-Lei n.º 75/2008, devido ao entendimento da possibilidade de um reforço da “ (...) a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação (...), deleg[ando] neles competências da administração educativa, (...) funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente. Do mesmo modo, promoveu a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu um órgão de carácter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho das Escolas” (p.3). Para além destes aspetos, os estatutos das carreiras dos/as professores/as sofreram também alterações com vista à promoção da existência de um corpo docente “(...) reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade” (idem). A participação da comunidade e das famílias também é referido no Decreto-lei como uma mais valia relativamente ao seu contributo na discussão e tomadas de decisão relativamente às estratégias adotadas pelas escolas, assumindo assim que é necessário “(...) assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola” (ibidem) contribuindo para uma “(...) procura de soluções locais para problemas difíceis de resolver à escala nacional e poderão desenvolver formas de educação que reflitam os seus próprios interesses e não aqueles impostos a partir do centro, além de contribuir com os seus recursos para um melhoramento da escola” (Batista, 2012:17).

Segundo António Teodoro (1994), o processo de implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) assumiu-se como um desafio porque, apesar da reforma no sistema educativo ser encarado como prioritária, de facto, as “contradições e impasses na aplicação da lei, a atitude generalizada de desconfiança e de cepticismo por parte dos professores face à denominada reforma educativa” (p.19) fazem com que seja relevante refletir sobre o papel dos/as professores/as neste processo e dos desafios que lhes foram/são colocados para a concretização/implementação efetiva da reforma educativa. Maria João Mogarro & Joaquim António Pintassilgo (2014) afirmam que a escola e a cultura são meios para a

concretização da rutura com o período fascista que, o início de um novo ciclo fazia valorizar, atribuindo-lhes um papel fundamental na difusão e transformação social, reconhecendo a “(...) relevância do novo papel social a ser desempenhado pelos professores e o caráter incontornável da sua militância em prol das novas ideias. Eles são os protagonistas centrais desse processo revolucionário” (Pintassilgo & Mogarro, 2014:4), sendo por isso impensável promover mudanças sem que eles/as sejam devidamente considerados como atores principais (Eça, 2010), uma vez que o ensino é tido como “(...) uma prática emancipatória e à assunção, por parte dos professores, de um compromisso crítico no sentido da transformação social” (idem:5). Tendo em conta estas alterações e mudanças, o próprio papel do/a professor/a também sofreu modificações, uma vez que o/a professor/a já não deve simplesmente reduzir a sua atividade profissional à dimensão técnico-didática (Mogarro & Pintassilgo, 2014) onde assume o aluno como um ser desprovido de conhecimentos e experiências e como incapaz de também ser considerado no seu projeto de construção e desenvolvimento, mas sim ser um interlocutor qualificado que tem em conta as especificidades e necessidades dos alunos, considerando que esses alunos/as vão precisar da sua orientação durante a construção e evolução do seu percurso de forma a serem consideradas as necessidades dos/as alunos/as (Trindade & Cosme, 2014), tendo este/a de ser criativo, flexível, disponível, uma figura de referência ao nível da confiança e capaz de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem adequadas, tendo em conta a diversidade e de defender uma responsabilidade no que se refere à formação dos futuros/as cidadãos/ãs (Mesquita, 2010) dando lugar a um novo paradigma pedagógico.

Apesar desta tomada de consciência sobre o papel do/a professor/a no sucesso da implementação das reformas educativas, continua a existir uma resistência em assumir e resolver um conjunto de questões relacionadas com “(...) a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis (...) [provocando] da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo nem se sentindo motivados, o que tem conduzido a resultados desastrosos na aplicação dessas reformas” (Teodoro, 1994:20-21).

Para além das questões que ainda continuam por se resolver e que contribuem para uma diminuição da precarização do trabalho docente, é igualmente importante considerar que para além da resolução dessas questões a concretização e implementação da escola democrática, ou seja, do estabelecimento do princípio da escola para todos, da autonomia relativamente à administração e gestão das escolas e consequente necessidade de permeabilidade entre escola e a ação de instituições da comunidade em contexto escolar implica, segundo Pintassilgo &

Mogarro (2014) uma modificação também no perfil profissional dos professores e com isso ter em consideração que a sua formação inicial pode ter influência na sua prática e desempenho das novas funções. A formação inicial dos professores constitui-se como “(...) primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa. As instituições de formação ao assumirem o processo formativo terão de ter em conta a complexa realidade que envolve a formação de professores, que foi sendo perspectivada ao longo do tempo e sustentada por diversas correntes educacionais que, de uma ou outra forma, procuraram estabelecer as competências necessárias para se ser professor e, concomitantemente, que estratégias e objetivos deveriam estar subjacentes à formação” (Mesquita, 2010:5) de forma a cumprir com o objetivo do sistema de formação de professores/as, que é contribuir “(...) para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam actuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respectivo território educativo onde interagem” (idem:5-6), ou seja, é importante que após a formação inicial de professores/as e ao longo da prática profissional, de forma a dar resposta às especificidades dos diferentes contextos educativos, que o/a professor/a procure atualizar os seus conhecimentos e desenvolver novas competências que lhe permitam adotar uma postura flexível e adaptável perante os desafios diários da prática profissional. Apesar disso, por vezes a formação inicial não contempla esta “nova valência” a ser executada pelos/as professores/a, o que pode acabar numa sobrecarga e no desenvolvimento de alguns problemas que complexificam a prática docente, tal como afirmam Patrícia Regina Piovezan e Neusa Maria Dal Ri (2018) quando referem que “(...) o *novo professor* necessitava lidar com as diversas tarefas atribuídas na escola, embora sua formação não o tivesse preparado para realizar tal função, sendo necessário ter um *espírito de missão* para lidar com os desafios da carreira, entre eles, o de assumir o perfil de um profissional multifacetado (...) [e por isso é que face a] uma rotina sobrecarregada de trabalho, os docentes apresentam problemas emocionais, como *stress*, depressão, síndrome de *burnout*, e físicos, tais como, cansaço, doenças ortopédicas, tendinite, lombalgia, bursite, artrites, hipertensão, problemas vasculares ou ligados à voz” (s/p).

Contudo, é através de fragilidades na formação inicial de professores/as como “(...) uma rotinização de estratégias na preparação de professores, que inibe o desenvolvimento da inovação educacional; uma incapacidade de se adaptar às mudanças operadas pela sociedade e pela escola, nos últimos anos; práticas de formação desfasadas que não encontram estratégias que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática; e dificuldade de se [...] articular com

escolas, onde os futuros professores vão trabalhar [...], aspectos lacunares [de onde] sobressai a valorização que as instituições formadoras continuam a fazer dos modelos clássicos de formação, privilegiem eles uma visão mais académica ou mais técnica da formação de professores” (p.6), não permitindo muitas vezes que este processo de formação contribua para o desenvolvimento de competências necessárias para a prática docente e atingir o objetivo de contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos e da gestão escolar como já foi referido anteriormente.

O próprio processo de formação inicial e contínua dos/as professores/as também pode acontecer dentro de contexto escolar tendo em conta o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre docentes, por exemplo, onde estes interagem entre si e aprendem uns com os outros, refletindo sobre as suas práticas em conjunto num processo de reflexão crítico-colaborativa onde discutem o que correu bem ou menos bem, os desafios e potencialidades futuras (Ruiz & Gebran, 2014).

1.2 Transformações no contexto artístico e na atividade do ator/atriz

O teatro, apesar de numa primeira abordagem, parecer adotar uma perspetiva e forma única, apresenta-se com abordagens distintas que são características de determinados grupos teatrais tendo em conta a forma como se organizam e tratam o seu exercício reflexivo sobre a cultura. Ana Cristina Russo Chafirovitch (2012) afirma que em Portugal existem três grandes grupos teatrais que são oficialmente reconhecidos como profissionais que são:

- 1) Teatro Oficial - “não tem como prioridade as preocupações sociais, ou a aproximação a grupos comunitários desfavorecidos, ou o reivindicar outras funções ao teatro para além da estética, do texto literário; um dos indicadores do seu “alto nível” é o facto de, às vezes, ser extremamente aborrecido, o que é sinónimo de acessibilidade a apenas alguns (Chafirovitch, 2012:10) iluminados, portadores de grandes doses de Cultura (da tal com C maiúsculo).” (p.10-11). Dentro do Teatro Oficial existe uma variante que é o Teatro Experimental que “(...) desenvolveu um percurso de luta por uma afirmação estética, política e cultural. Apesar de estar medianamente acomodado, não deixa de continuar a sua pesquisa na área teatral e representa uma fonte de fruição e reflexão que integra, acompanha e questiona a contemporaneidade. Ou seja, um teatro que, apesar de “tranquilizado”, não deixa de ter um papel fundamental na cultura portuguesa e de ser fonte de inspiração para outras propostas teatrais e performativas” (idem:11).

- 2) Teatro Comercial - “(...) afastado da experimentação, sem particular interesse pela pesquisa em dramaturgia contemporânea, ou por influências culturais, ou pelos sinais dos tempos” (idem)
- 3) Teatro Social - Alguns profissionais do teatro experimental “(...) agiram e reflectiram para o teatro, com o teatro e através do teatro e, num momento do seu percurso, estiveram mais próximas de preocupações sociais, com um contributo muito evidente para a emergência do Teatro Social. Portanto, o que diferencia este último teatro dos congêneres que apontámos é a continuação do espírito de pesquisa, de actualização da linguagem, de preocupações de comunicação e, eventualmente, de transgressão” (idem)

É através do desenvolvimento do grupo teatral associado ao teatro social que novas formas e novos contextos abriram espaço para o desenvolvimento de uma nova forma teatral e de levar esta área para novos públicos com objetivos distintos. A passagem de um teatro Oficial que se assume como “despreocupado” em ser compreendido por todos e ser apenas contemplativo desenvolveu outras vertentes associadas a novas preocupações também no que concerne à ampliação dos contextos de atuação e abordagens, associando a si uma componente comunitária (Chafirovitch, 2012), uma vez que o “aumento de preocupações sociais, culturais e políticas se tornaram centrais no encontro das estratégias performativas que constituem o [Teatro Social], no estabelecimento de uma mediação “autoral” e de afirmação de uma voz” (idem: 28), assumindo que “a transformação do teatro directamente associada à transformação social, na medida em que as novas formas dramáticas surgiram na sequência de novas formas de viver, pensar e sentir (...) (e)sta função social tinha na base uma recusa de teatro como simples efeito estético ou de exploração de estilo” (idem:73).

É possível assim afirmar que o teatro é um espaço usado, através da improvisação e do jogo teatral, para pensar criticamente sobre pontos sobre a comunidade em específico, estreitando as relações estabelecidas entre as diferentes partes que constituem uma determinada comunidade de forma a dar ênfase às problemáticas locais e ser um meio para evidenciar situações que estejam a ser ignoradas da comunidade (Nogueira, 2007), assumindo-se como uma forma que auxilia o questionamento e análise crítica sobre a própria realidade, que possui um papel importante no desenvolvimento da sua capacidade de reflexão crítica de forma a conhecer melhor a própria realidade e as situações que têm que lidar (Ramos, 2013). É graças ao desenvolvimento destas dimensões que é possível a construção de objetos artísticos mais interessantes, devido a esta cooperação e reflexão entre os indivíduos e existe também a

vontade de transformar o teatro de algo meramente contemplativo para algo que possa ser compreendido e interiorizado.

A realização do trabalho na dimensão do teatro social (com comunidade), ou outra das duas dimensões, implica também que exista uma sustentabilidade financeira e, ao “longo da história legislativa de Portugal, a arte foi sendo enquadrada de várias formas no panorama legal, numa constante tentativa de regular a atividade artística e o fluxo económico e laboral que circula no meio da Cultura e da Arte.” (Cardoso, 2021:54), o que proporcionou o desenvolvimento de respostas e apoios às instituições artísticas, cujo financiamento, atualmente, é concedido essencialmente pelo poder local, como Câmaras Municipais, pelo Ministério da Cultura ou determinadas instituições e programas de apoio (Borges, 2007) e é através da adoção deste grupo teatral, hoje reconhecido, que promove a possibilidade de um maior apoio de forma a garantir a sustentabilidade das instituições artísticas.

De uma forma geral, “(...) os grupos de teatro organizam-se por projeto, as estreias do trabalhos têm prazos mais apertados, os contratos com os profissionais, artistas, técnicos e produtores são de curta duração” (Borges, 2007:277), sendo o contrato de prestação de serviços o mais comum (Santos, 2004) e sendo esta a forma de trabalho preferencial por parte de artistas da área do teatro, uma vez que projetos com esta configuração permitem aos/as profissionais uma evolução do fazer artístico e consequente enriquecimento da reflexão crítica acerca do que é realizado de forma a conseguir uma evolução (Cardoso, 2021).

A entrada no teatro e o início da profissionalização nesta área também se constituía como um desafio, uma vez que o próprio contexto familiar pode influenciar o início da trajetória profissional devido a uma desvalorização da profissão, contudo “(...) a entrada forte dos actores na televisão atenuou esta pressão familiar e, em certa medida, tem vindo a valorizar-se a profissão” (Borges, 2007:224). Apesar do papel exercido pela família como potenciadora do desenvolvimento desta trajetória profissional, é possível também afirmar que na “(...) origem das suas trajetórias artísticas está um acontecimento preciso: ter conhecido um actor, ter visto um espetáculo inesquecível, ter feito teatro durante a infância (...) (ou então) uma emoção, uma revelação interior, um choque, o abandono de outros trabalhos, um novo caminho de aprofundamento intelectual, a realização de um sonho, a ideia de que se fez luz na sua vida, a procura do lado místico da arte, a sedução e a magia do palco, o fazer de conta, a relação sentimental com o teatro, a dedicação à arte, o teatro como uma filosofia de vida (...)” (Borges, 2007:227), sendo que este processo pode não acontecer numa fase inicial do percurso profissional do/a artista.

Contudo, a procura de uma estabilidade é um dos aspetos caracterizados como imperativo quando relacionado com a tentativa de superação da precariedade do trabalho no ramo artístico, uma vez que, apesar da preferência por trabalhos de curta duração o modo como os trabalhos de trabalho estão configurados não atendem às necessidades e características específicas derivadas deste tipo de trabalho, não havendo assim uma proteção laboral do profissional (Santos, 2004). Para além da falta de proteção laboral também não é definido o que implica/é necessário possuir para o exercício da profissão a nível técnico e formativo (Borges, 2007). Contudo, existem características que contribuem para esta entrada tais como “(...) a capacidade de iniciativa individual, o talento, a vontade urgente de realizar um sonho (...)” (idem), gosto pelo trabalho de grupo e ser sociável, sendo os grupos de teatro responsáveis pelo desenvolvimento das aprendizagens e contribuem para o desenvolvimento de formas de profissionalização (idem), sendo que o facto de não ser necessária formação para o exercício da profissão faz com que profissionais que investiram na sua especialização vejam a qualidade do trabalho ser diminuída e sem acesso a algumas oportunidades, havendo assim uma desvalorização de todo um investimento (Cardoso, 2021) e uma valorização da rede de conhecimentos para a entrada no mercado de trabalho e o acesso a oportunidades de trabalho (Borges, 2007)

Apesar de em Portugal a formação profissional não ser encarada como a condição para a entrada no teatro ou potenciar o acesso e continuidade de um percurso/emprego ligado à área, uma vez que “no teatro português prevalece ainda a figura do autodidata, a ideia de uma vocação precoce, de um «jeito para o teatro» anunciado na infância, o «aprender fazendo» ao longo do percurso profissional” (Borges, 2007:234), existe uma preocupação crescente sobre a mais valia da formação profissional nesta área e por isso, a criação de instituições de formação que promovem o desenvolvimento tanto de competências sociais como técnicas indispensáveis à prática da profissão (idem) e o consequente “(...) aumento dos períodos de formação tem tido consequências nas modalidades de inserção profissional dos actores: faculta saberes técnicos, alarga as suas redes de relações, tão úteis para o acesso ao mercado de trabalho, e, por vezes, no caso de desenvolverem outras especializações, retarda a sua entrada no mercado de trabalho ou direcciona-se para o ensino” (Borges, 2007:235).

Assim, a criação de grupos de teatro na vertente do Teatro Social, a procura de garantias e estabilidade financeira e a procura de um reconhecimento da profissão levam estes/as profissionais a uma procura de novos contextos e a uma reconfiguração da sua profissão de forma a corresponder às exigências dos contextos.

2. A colaboração de instituições artísticas da comunidade em contexto escolar - O papel da Educação Artística

2.1 O papel do teatro na comunidade - um trabalho em rede

A emergência do Teatro Social enquanto área que se dedica e preocupa com as questões sociais (Chafirovitch, 2012), associada à vontade dos/as profissionais do teatro, ampliarem os seus contextos para o exercício da profissão, adequando a estes os seus modos de intervenção perspectivando a implementação da educação artística, bem como a melhoria e estabilidade financeira das instituições artísticas (Borges, 2007) foram alguns dos motivos - como foi possível analisar no capítulo 1.2 do enquadramento teórico - que levaram à fomentação de uma vontade de estabelecer um envolvimento maior com outras instituições da comunidade, acrescentando vertentes ao papel que o teatro tem junto da comunidade na qual ele se insere e da qual faz parte.

Segundo Márcia Nogueira (2007), o teatro acrescenta um novo papel que vai para além da componente contemplativa ou ser apenas para alguns, e esse papel consiste no fortalecimento da comunidade, uma vez que este passou a assumir-se como um espaço privilegiado que contribui para que a própria comunidade possa refletir sobre “questões de identidade de comunidades específicas, contribuindo para o aprofundamento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade que podem, através da improvisação, do jogo teatral, explicitar suas semelhanças e diferenças. O teatro seria, neste sentido, porta-voz de assuntos locais, o que poderia contribuir para expressão de vozes silenciosas ou silenciadas da comunidade” (79-80), e assume uma importância no desenvolvimento da componente reflexiva e, consequentemente, crítica de forma a potenciar um aprofundamento do conhecimento da realidade pelos/as indivíduos e as situações com que se deparam, sendo sendo percecionando “(...) como um instrumento gerador de autocritica e de problematização da própria realidade” (Ramos, 2013:28). É através do desenvolvimento destas dimensões que é possível a construção de objetos artísticos mais interessantes, devido a esta cooperação e reflexão entre os indivíduos e existe também o querer transformar a o teatro de algo contemplativo para algo que possa ser compreendido e interiorizado.

A criação e desenvolvimento de novas leis e o seu recorrente reajustamento com vista a uma maior adequação e promoção da sua implementação, como foi mencionado e aprofundado anteriormente, visam promover uma maior articulação entre as escolas e outras instituições da comunidade nos processos de discussão e decisão em contexto escolar,

conscientizando um envolvimento e integração nas dinâmicas escolares com o objetivo de colaborar e estar envolvidos nos processos educativos (Silva & Silva, 2018) e promover o desenvolvimento de um apoio local que incida sobre as necessidades e interesses específicos, que não os provenientes de uma escala nacional (Batista, 2012).

O trabalho em rede constitui-se assim como uma estratégia que permite a articulação e o trabalho conjunto de todos/as os/as colaboradores/as, mesmo a nível local, com vista à disponibilização à escola de mecanismos e recursos que providenciem um bom funcionamento face aos desafios que lhes são colocados, e às instituições da comunidade, por outro lado, utilizar esses mesmos recursos para dar resposta a necessidades que a comunidade lhe pode apresentar (Silva & Silva, 2018).

2.2 A Educação Artística - Conceções, propósito, desafios e implementação no Sistema Educativo

Com vista à promoção desta forma de participação de instituições artísticas - seja do teatro ou de outras áreas artísticas - estas associam-se às escolas, assumindo-se como uma mais-valia, uma vez que “(...) a actividade artística tem o poder de preservar, desde a infância, uma consciência integrada, a totalidade orgânica, no homem adulto. (...) (A) Arte (...) refere[-se] essencialmente aos sentimentos e não à razão ou percepção consciente (...) [e à] necessidade de formação da sensibilidade desde uma idade precoce” (Ramos, 2013:10) e pode contribuir para o desenvolvimento e implementação de “(...) um novo paradigma educacional que visa o desenvolvimento global dos seres humanos, em todas as suas dimensões cognitivas, afectivas, éticas, estéticas, criativas e críticas. É necessário passar da unidimensionalidade cognitiva do presente multidimensional dos seres humanos, de forma a torná-los aptos a combater com eficácia os efeitos perversos da globalização” (Fernandes, 2000:12 cit in Ramos, 2013:10).

Segundo Teresa Teixeira (2019), as artes exercem um papel “(...) importante na vida de todo o ser humano, ajudando-o a compreender o mundo onde está inserido, e a dar-lhe sentido. A arte como forma de expressão, consiste num elemento essencial para a relação (...) com a vida, de forma a expressar os seus sentimentos e de comunicar com os outros. Nesse sentido, a arte na educação tem uma enorme importância (...) para o seu futuro, para serem flexíveis, adaptáveis e especialmente criativos e imaginativos. Privilegia e estimula tanto o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento afetivo (...) leva ao total desenvolvimento do indivíduo e oferece uma equilibrada cultura geral no âmbito das letras, das ciências e das artes, que leva a um desenvolvimento da pessoa no seu todo” (Teixeira, 2019:39). É através do

cruzamento entre a arte e a educação que se possibilita o desenvolvimento de aprendizagens “que potenciem o sonho e a subjetividade das emoções e das sensações (...) é um universo de expressões a conferir qualidade, a valorizar as ações, as expressões, a espontaneidade e a inspiração natural” (Libânio, 2013:13) e o teatro “(...) dá-nos a possibilidade de nos confrontarmos com outras situações vividas e contadas por pessoas que sentimos respirar e que estão connosco. (...) dá-nos força para que cada um de nós seja capaz de criar a sua própria ficção e esta capacidade de fazer ficção é fundamental para inventar uma outra realidade, inventar o futuro” (Fragateiro, 2015:44).

No relatório *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa* (2010) realizado pela Rede Eurydice e publicado pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura é afirmado que “o papel da educação artística na formação de competências dos jovens para o século XXI tem sido amplamente reconhecido a nível europeu. A Comissão Europeia propôs uma Agenda Europeia para a Cultura, que foi subscrita pelo Conselho da União Europeia em 2007. Esta Agenda reconhece o valor da educação artística no desenvolvimento da criatividade. Além disso, o quadro estratégico da UE para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ao longo da próxima década realça claramente a importância de competências essenciais, transversais, incluindo a sensibilidade cultural e a criatividade.” (Rede Eurydice, 2010:5). Existe por parte dos sistemas educativos um reconhecimento da mais valia do desenvolvimento de competências artísticas de forma a permitir “(...) aumentar a compreensão cultural; partilhar experiências artísticas; e permitir aos alunos tornarem-se consumidores de arte e intervenientes informados nesse domínio (...), um novo enfoque na criatividade (muitas vezes no que respeita à sua importância na inovação) e na educação cultural (no que respeita à identidade individual e à promoção da compreensão intercultural)” (idem: 9-10).

Ao longo da história, a Educação Artística tem fundamentado a sua relevância como área curricular e da sua presença em contexto escolar com argumentos como “(...) te[r] um papel reconhecido pela história, porque as indústrias criativas podem ter um peso económico relevante no PIB, porque através da arte é possível acompanhar os países mais desenvolvidos. Porque a educação artística contribui para a educação moral das crianças, através do cultivo da sua vida espiritual e emocional; porque as crianças devem poder projectar os seus sentimentos e as suas emoções e o seu mundo interior através da arte” (Eça, 2010:136). Teresa Eça (2010) afirma ainda que a educação artística promove o desenvolvimento de processos e projetos educativos com base nas suas linguagens específicas, “(...) elaborando projectos de

aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem” (idem:138).

Catarina Martins (2017) reflete sobre o estatuto e os desafios da implementação da Educação Artística em contexto escolar e afirma que as artes devem estar ao mesmo nível que outras áreas/disciplinas que se assumem como “mais importantes” e questiona se estamos “(...) preparados para questionar o quanto esses currículos falam não apenas dos saberes em questão, mas antes têm inscritas em si e fazem atuar representações do mundo e dos sujeitos que limitam as possibilidades de pensar e de ser diferente” (p.15). As resistências presentes na cultura escolar fazem com que se pense que não é possível conceber outras formas de ensinar, aprender e de conceber o currículo, não havendo uma hierarquia dos saberes mas sim “(...) reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área para um projecto educativo comum” (Eça, 2010: 137) e o potencial de uma articulação entre todas com novas metodologias de ensino-aprendizagem porque a interdisciplinaridade “(...) não é fácil de implementar se o sistema educativo não mudar completamente, e pode gerar desconforto. Criar um currículo rizomático e permeável, verdadeiramente apto para responder ao mundo real, requer mais do que novos currículos, um esforço enorme de formação de professores inicial e contínua e implica também reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área para um projecto educativo comum” (idem).

A contínua perceção das artes como áreas secundárias face a áreas como Português, Matemática, História ou Físico-Química, entre outras, constitui uma das dificuldades e preocupações da Educação Artística, sendo importante “(...) iniciar uma linha de acção que possa vencer certos preconceitos” (Fernandes et al, 2007:34) e que permita ultrapassar ideias de que as artes “(...) apenas servem para passar o tempo” ou que “através delas pouco ou nada se aprende” ou ainda “que não serão as aprendizagens aí desenvolvidas que servirão para ganhar a vida” (idem) e desmistificar o preconceito que define que “(...) as disciplinas artísticas têm um papel curricular de segundo plano em termos do seu valor educativo e formativo, sendo implícita e mesmo explicitamente consideradas de importância inferior em relação à maioria das outras disciplinas do currículo” (idem), o que faz com que muitas vezes as horas disponibilizadas para as práticas artísticas serem “(...) ocupadas com outras atividades, como revisão e/ou avanço noutras matérias curriculares, ao que se sobrepõe ainda um considerável desalento dos professores em dinamizarem as áreas artísticas” (Durão, 2018:19-20), sendo necessárias alterações no que concerne às “(...) concepções e representações que prevalecem na sociedade portuguesa e nas próprias escolas, quanto ao real valor educativo e formativo das disciplinas de índole ou de natureza artística” (Fernandes et al, 2007:34).

3. Teatro no contexto escolar - Trabalho colaborativo entre professores/as e atores/atrizes em contexto escolar

3.1 O lugar do teatro em contexto escolar

A escola constitui-se como contexto onde diversas áreas contribuem para o desenvolvimento do ser humano, e uma dessas áreas é o teatro, por isso ser importante considerar a escola como o espaço onde são tidas as primeiras aproximações ao teatro, assim como às restantes áreas (Durão, 2018). Tal como foi referido anteriormente, o teatro permite à comunidade refletir e problematizar a realidade em que estão inseridos e, sendo a escola uma instituição pertencente à comunidade, isso também não será diferente (Durão, 2018; Nogueira, 2007).

O teatro, segundo Jorge Ramos (2013), permite que o ser humano explore o seu conhecimento sobre a sua própria realidade e que exerça momentos de reflexão sobre ele próprio, o que tem em si um caráter formador e construtor contribuindo para uma possível apropriação por parte dos/as professores/as desta “linguagem plural e consciente” (p.28) e de que é possível substituir as dinâmicas tradicionais que potenciam a estagnação escolar incentivando “(...) o surgimento de novas zonas de proximidade entre alunos, professores e toda a comunidade. Estas pontes de encontro decorrem da ação teatral, permitindo que, em conjunto, experimentem o fazer teatral através dos jogos e exercícios; desenvolvam a apreciação e compreensão estética da linguagem cénica, através da observação dos ensaios e do espectáculo” (idem:29). Assim, a “(...) presença do teatro na escola deverá resultar da aproximação ao teatro enquanto arte e não limitar-se à expressão dramática. A natureza rica que circula à volta do universo de ação do teatro em contexto escolar, quer no domínio instrumental e estético, quer no domínio cultural (...) disponibiliza ao aluno uma maior quantidade de mediações semânticas, as quais acrescentam às mediações estritamente conceituais um sentido mais amplo, permitindo dessa maneira que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira mais significativa” (idem:29). Segundo Miranda et al (2009), “(...) o teatro tem um papel importante na vida dos estudantes, uma vez que, sendo devidamente utilizado, auxilia no desenvolvimento da criança e do adolescente como um todo, despertando o gosto pela leitura, promovendo a socialização e, principalmente, melhorando a aprendizagem dos conteúdos propostos pela escola. Além disso, sob a perspectiva de obra de Arte, o teatro também incomoda, no sentido filosófico, porque faz repensar e querer modificar a realidade instaurada” (p.177).

Apesar do teatro ser uma área tão importante como todas as outras áreas artísticas para concretização da implementação da educação artística, a verdade é que no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* desenvolvido pelo Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (s/d), no capítulo referente à Educação Artística é afirmado que “No 1.º ciclo as quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. No 2.º ciclo verifica-se um aprofundamento nas áreas da Educação Musical e da Educação Visual. Esta última associa-se à área Tecnológica, dando origem à disciplina de Educação Visual e Tecnológica. No 3.º ciclo o leque de escolhas à disposição do aluno é alargado. Permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra área artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta da escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra)” (p.149) e quando se refere à Expressão Dramática/Teatro, mais concretamente sobre as práticas e como é que esta área será desenvolvida nos três ciclos, são referidas “Práticas previstas para o 1.º ciclo, quer orientadas pelo professor generalista, quer por um professor especialista, numa perspectiva integradora; Práticas desenvolvidas no 2.º ciclo enquanto actividades de enriquecimento curricular e do contexto lectivo das várias disciplinas; Práticas previstas para o 3.º ciclo no âmbito da disciplina Oficina de Teatro e projectos dramáticos de enriquecimento curricular” (idem:179). Com estas informações é possível concluir que, numa primeira fase, existe a nível legislativo uma concretização da presença do teatro e a abertura para a coadjuvação de um profissional especialista da área. Contudo, este trabalho colaborativo nem sempre acontece porque não é possível a sua contratação, ficando esta dimensão entre os/as professores/as, que podem ter “um parco conhecimento das mesmas (...) indo desde o desconhecimento total a um conhecimento escasso ou básico” (Pereira, 2012:52). Já num segundo momento, o teatro passa a estar incluído em outras disciplinas, sendo desenvolvida pelos professores da escola, não estando prevista a possibilidade de trabalho colaborativo com um especialista da área ou nas actividades de enriquecimento curricular, podendo aqui serem desenvolvidas por profissionais do teatro, mas não configurando uma componente obrigatória, ou seja, só frequenta quem pretender. Já no 3º ciclo é praticamente inexistente, sendo desenvolvida em oficinas que também possuem um carácter optativo. Apesar desta configuração por parte do Ministério da Educação, algumas respostas provenientes da Comissão Nacional das Artes (2019), através do Plano Nacional das artes e mais especificamente, através da criação do Projeto Artista Residente, permite às escolas poderem integrar um/a artista no agrupamento em que este/a terá a responsabilidade de prestar apoio à comunidade educativa, sendo suas funções “(c)oadjuvar os coordenadores e docentes

da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e propor projetos no âmbito dos conteúdos definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (...) (i)ntroduzir processos e práticas artísticas no currículo, nas pedagogias e didáticas, tanto a nível de gestão de conteúdos e competências, como nas metodologias utilizadas (...) (d)esenvolver competências transversais dos alunos considerando: estilos de aprendizagem; múltiplas inteligências” (idem:33), configurando-se como um recurso permanente que promove o desenvolvimento da implementação da Educação Artística e constitui-se como resposta face aos desafios colocados ao contexto escolar.

3.2 Trabalho colaborativo entre professores/as e atores/atrizes

A participação da comunidade nas atividades escolares fez com que fosse possível a abertura da escola a novos profissionais e “(...) a novas possibilidades de intervenção com o aumento da relevância reconhecida na gestão da escola” (Silva & Silva, 2018:33), sendo também possível também auxiliar com os próprios recursos com vista de um melhoramento das escolas (Batista, 2012) e reconhecendo que a sua participação contribui para consolidar a continuidade de um trabalho em contexto escolar bem como as ligações entre o contexto teatral e o contexto escolar, permitindo assim o desenvolvimento de estratégias que promovam o crescimento da motivação para a aprendizagem tanto dos/as professores/as como dos/as alunos/as “(...) pois provoca um efeito disruptivo nas práticas quotidianas da comunidade escolar e familiar, sendo [que] (...) (a) constituição de parcerias permite, pois, a consolidação de estratégias, a gestão otimizada de recursos humanos e financeiros e a partilha direta de práticas” (Pereira, 2017:207).

Como foi referido anteriormente, os desafios que a escola democrática coloca ao sistema de ensino, e em especial aos seus intervenientes, provocam uma insatisfação generalizada uma vez que as escolas não estão a conseguir corresponder, tendo em conta o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, aos desafios colocados hoje pela sociedade, sendo este assunto discutido em torno da necessidade de desenvolver competências que permitam “enfrentar os desafios da inovação, da sustentabilidade, da coesão social e da vivência democrática. Portugal está em linha com essas recomendações e tem procurado traduzi-las nas suas políticas de educação. No entanto, tem sido difícil superar a tendência para o centralismo burocrático que continua a pontuar as várias áreas de intervenção do Estado. Só mais recentemente, nos finais da primeira década do século XXI, as reformas por decreto deram lugar às primeiras políticas educativas (...) reconhecendo o imperativo de envolver a escola e os professores no processo de mudança, o que implica dar autonomia às escolas e confiar na

sua capacidade de resolver os seus próprios problemas. Este processo de renovação tem dado os seus frutos, com o alargamento de alguns modelos que produziram bons resultados, mas há ainda um longo caminho a percorrer, porque a mudança, para ser sustentável, tem de se dar a vários níveis, e continua a existir uma grande distância entre a administração e a sala de aula, que é afinal o espaço onde se decide o sucesso do sistema” (Assis, 2017:23). Apesar de existirem projetos que conseguiram resultados positivos, (...) universalizar os modelos é um desafio a precisar de respostas.” (idem:22)

Segundo Teresa Eça (2010), não é possível pensar e concretizar mudanças em contexto educativo sem ter em consideração os/as professores/as, sendo que eles precisam de “(...) ser reconhecidos, dignificados, ter acesso a recursos, dispor de condições de trabalho e formação adequadas” (p.131) de forma a que tenham asseguradas as condições para exercerem a sua função na gestão/adaptação do currículo face às necessidades do contexto educativo. De facto, apesar do currículo parecer um documento inflexível numa primeira abordagem, de facto é um documento que é passível de ser adaptado e interpretado só que esse “(...) exercício da autonomia escolar implica muita imaginação, sentido de risco, características que deveriam ser valorizadas no professor, mas que nem sempre ou quase nunca o são. Gerir uma escola autónoma implica um grande investimento nos seus trabalhadores, implica gestão adequada do tempo e dos recursos, formação contínua para todos e negociação constante entre os pares. Implica, sobretudo, respeito e confiança mútua entre todos os elementos da comunidade escolar” (idem:131-132).

As dificuldades na implementação da mudança estão assim presentes devido a uma cristalização de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais, do modo de gestão das escolas e da conceção do currículo que resistem a serem alterados, gerando um impasse para um desenvolvimento que atenda às necessidades que hoje se fazem evidenciar; continua-se assim numa tendência de aumento da carga horária numa perspetiva de segmentação em disciplinas com“(...) com a pretensão de ensinar a todos os alunos a mesma coisa, da mesma maneira e essencialmente a partir da palavra do professor (...) [e] a existência de um foco excessivo na transmissão/reprodução de conhecimentos mata a curiosidade e o prazer de aprender, todavia a realização de dinâmicas «livres» (...) é negligenciada para evitar perder tempo com o «acessório»” (Assis, 2017:22) e esta situação acontece e entra num círculo vicioso porque à medida que os/as alunos/as se sentem desmotivados, isso também vai afetar a motivação dos/as professores/as levando-os a expôr os conteúdos sem se importarem se as aprendizagens estão a ser realizadas, encarando este último como responsabilidade do/a aluno/a, levando a querer que não fosse possível fazer de outra forma. Contudo, “(...) a desejada

democratização do ensino, e o consequente alargamento da base de recrutamento para além das elites, exige a adaptação do sistema à nova realidade” (idem). Deste modo, a “(...) autoconfiança, o trabalho colaborativo, a comunicação e a capacidade de negociação complementam este leque de qualidades que podem fazer a diferença neste século XXI, marcado pela multiculturalidade, pela interdependência e pelos desafios do crescimento. Sublinhe-se que me refiro aqui a hábitos e atitudes transversais, que não se adquirem nesta ou naquela disciplina curricular, mas sim no modo como ela é ensinada” (Assis, 2017:24).

As mudanças políticas podem acontecer numa perspetiva central, contudo elas só são concretizadas se fizerem sentido em contexto escolar, mais especificamente, dentro da sala de aula porque é aí que acontecem as possíveis aprendizagens dos/as alunos/as. Os professores são assim essenciais durante todo o processo uma vez que depende deles a “(...) diversificação das estratégias pedagógicas, com a introdução de uma multiplicidade de registos, de linguagens e de modos de intervenção. Só o professor pode inventar, experimentar e construir colaborativamente um repertório alargado de iniciativas e de formas de trabalhar com os seus alunos (...) (e) está na sua mão o poder de instigar, provocar e inspirar os alunos” (Assis, 2017:24). Este foco na promoção da qualidade das aprendizagens está alinhado com a procura de metodologias de ensino aprendizagem alternativas que permitam “(...) apostar nas pedagogias criativas, fomentar a relação de empatia professor-aluno, dar voz e autonomia ao aluno, abordar de forma transversal as disciplinas e as literacias e ligar os conteúdos curriculares ao mundo real” (idem) com vista ao desenvolvimento de percursos de aprendizagem que sejam significativos para cada um/a dos/as alunos/as e que os/as permitam desenvolver determinadas competências e capacidades (Martins, 2017). Assim, o “(...) modo como conceptualizamos os efeitos das artes na educação – enquanto instrumentos de desenvolvimento pessoal, comunicativo e autorreflexivo ou de expressão da personalidade e do carácter – é apenas uma das mais bem conseguidas modalidades de administração e de regulação dos sujeitos postas em prática pelo dispositivo escolar” (idem:17).

O trabalho colaborativo entre atores/atrizes e professores/as “(...) quebra a estrutura formal da aula porque, além de originar a transformação do espaço físico da sala e dos lugares diferenciados onde esta acontece, aposta na motivação e no processo de aprendizagem dos professores e dos alunos, levando-os a vivenciarem outras experiências, outras formas de pensar e outras maneiras de aprender. Assente em práticas artísticas, propõe métodos criativos de ensino-aprendizagem, combinando os elementos cognitivos com os afetivos e os sociais” (Pereira, 2017:204), não permitindo que haja uma redução de uma perante a presença da outra mas sim “(...) pôr a criatividade implícita nas práticas artísticas ao serviço dos problemas

concretos dos professores e dos alunos de uma turma. Assim, os resultados das experiências realizadas em conjunto podem passar a fazer parte integrante do repertório de estratégias do professor, uma vez que não convocam apenas os saberes e as técnicas específicas das diferentes linguagens artísticas” (Assis, 2017:24) de forma a desenvolver o potencial do exercício do ato criativo.

O facto é que os artistas “(...) têm a necessidade – e o privilégio – de exercitar constantemente a criatividade. Cada novo projeto é um campo aberto à imaginação, à ousadia de experimentar novos caminhos. É no confronto entre as práticas criativas próprias do fazer artístico (em qualquer das suas disciplinas) e as práticas pedagógicas, tendencialmente sujeitas a formalismos, normas e impactos mensuráveis, que [é criado um] espaço de diálogo e de liberdade. Promove-se uma espécie de contaminação pela base, que abana os constrangimentos do sistema, introduzindo-lhe novas dinâmicas e possibilidades” (Assis, 2017:25). Assim, é através do desempenho por parte do ator/atriz na sala de aula no estabelecimento de um trabalho colaborativo, o qual “(...) ajudando o professor a observar e a construir uma outra forma de ensino-aprendizagem, (...) provoca o interesse e o empenho dos alunos e facilita a compreensão dos conteúdos curriculares necessários à construção e à reestruturação do conhecimento” (Pereira, 2017:208), sendo a promoção do desenvolvimento da motivação o cerne para o início do processo de aprendizagem, uma vez que “(...) os estados emocionais positivos facilitam o raciocínio indutivo e a criatividade; a mobilização de estados emocionais para o envolvimento numa dada tarefa torna as pessoas mais produtivas e eficazes no que se propõem realizar” (Raposo, 2004:292).

Este trabalho colaborativo potencia “(...) o desenvolvimento de métodos e de ferramentas pedagógicas inovadores. A parceria entre professores e artistas tem permitido ampliar horizontes e criar estratégias de intervenção inovadoras” (idem:209), uma vez que quando os/as professores/as se mostram disponíveis para se envolverem no processo com o objetivo de realmente desenvolver e apropriarem-se dessas estratégias de ensino-aprendizagem e a implicação dos/as professores/as evolui à medida que se vão permitindo a explorar esta nova forma de ensinar-aprender e as “suas inquietações vão-se desvanecendo à medida que se comprometem com o «novo» modelo de formação” (idem), permitindo-se a arriscar e repensar práticas antigas, reformulando-as. E este trabalho colaborativo implica também que exista uma articulação constante entre o/a ator/atriz e o/a professor/a que vai desde o planeamento, da implementação até à reflexão conjunta final porque “(...) a partilha de dois olhares diferenciados sobre a realidade escolar – o olhar implicado do professor, moldado pela prática e pelo conhecimento, e o olhar exterior do artista, sem os condicionalismos da escola,

disponível para a experimentação artística – constitui um enriquecimento pessoal e profissional” (idem), sendo importante para o/a professor/a a “(...) apropriação de linguagens artísticas distintas, que fundamentam o recurso a outras formas de expressão e de comunicação, para além da linguagem verbal. Surge, assim, a premência da experimentação de novas metodologias e estratégias no contexto da escola. Tem sido reconhecido o poder do corpo e dos sentidos para gerar empatias e construir conhecimento inovador, interveniente e crítico” (idem), sendo o desempenho do/a ator/atriz, “(...) enquanto coorientador e encorajador do processo” (idem:211) também determinante para uma “(...) mudança de atitude dos professores perante os métodos de ensino em sala de aula (idem).

As mudanças visadas que são abordadas ao longo deste capítulo exigem tempo porque é necessário que se desenvolva um processo de apropriação destas formas de ensino-aprendizagem e com isto descartar as “(...) narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística (e que) ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de exceção e de excecionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação. Dirigidas às crianças e aos jovens «em risco», as artes em pleno século XIX pareciam conter a dose certa de disciplina e de autogoverno; dirigidas às elites, transportavam em si os poderes simbólicos ativadores de uma distinção social” (Martins, 2017:14).

Desenho Metodológico

O presente capítulo está desenvolvido de forma a apresentar num primeiro momento a definição da problemática, a questão de investigação, o objetivo do estudo e dos objetivos orientadores que serviram para guiar também as considerações finais aquando do balanço sobre os resultados deste estudo. Num segundo momento está a reflexão em torno das opções epistemológicas, metodológicas e paradigmáticas que sustentam o modo como esta investigação está desenhada e foi concebida e por fim, num terceiro momento um levantamento das técnicas mobilizadas que concretizaram a recolha e processamento de análise dos dados recolhidos e por fim os critérios de seleção para a participação no presente estudo.

1) Definição da problemática, a questão de investigação, o objetivo do estudo e dos objetivos orientadores

O desenvolvimento do processo de investigação envolve um conjunto de questões que permitem anular a ideia de neutralidade e isso acontece desde o início desse processo. Segundo Sandra Harding (1986), a neutralidade não existe nos processos de investigação uma vez que existem sempre dimensões, sejam externas ou internas, que exercem influência durante todo processo de investigação, e começam pelas escolhas que são feitas, o que pode começar com a escolha do tema sobre o qual a investigação se irá debruçar e, neste caso, não foi diferente. Foi a minha colaboração na iniciativa À Barca que me permitiu ter uma aproximação a esta proposta e a todo o trabalho desenvolvido, e posteriormente, a um questionamento sobre desafios criados, fruto dos trabalhos desenvolvidos e os propósitos a que se pretendia dar resposta, incluindo a fomentação de uma continuidade das práticas desenvolvidas ao longo da implementação da iniciativa. Assim, o tema desta investigação centra-se no trabalho colaborativo em contexto escolar entre profissionais de áreas distintas, sendo estes/as professores/as e atores/atrizes, levando à construção da seguinte questão de investigação: “Como é que o trabalho colaborativo entre profissionais de áreas distintas, sendo eles/as atores/atrizes e professores/as se estabelece e se desenvolve com vista à promoção da implementação da educação artística em contexto escolar?”. O objetivo deste estudo pauta-se então pela compreensão dos termos e modos de abertura por parte das escolas à comunidade artística, dos interesses manifestados por ambas as partes com esta relação e do modo como esta relação se articula, com base num caso específico que é a iniciativa À Barca, que tem como objetivo a promoção do sucesso escolar através do desenvolvimento da motivação por parte dos/as alunos/as para a aprendizagem da língua portuguesa, visando assim “a intervenção da

arte e da cultura diretamente no processo educativo, contribuindo para o sucesso escolar” (Teatro do Bolhão - Anexo 3, 2018:15).

Alguns objetivos orientadores deste estudo centram-se em perceber:

- 1) Que transformações tanto em contexto escolar como em contexto artístico contribuíram para o envolvimento de instituições artísticas na dinâmica escolar;
- 2) Se houve reconfiguração tanto no trabalho do/a professor/a como do/a ator/atriz;
- 3) As motivações que levam tanto atores/atrizes como professores/as a participar na iniciativa;
- 4) Quais os interesses de ambas as partes no desenvolvimento deste trabalho/intervenção;
- 5) Como é que este trabalho colaborativo se desenvolve ao nível das suas potencialidade e possíveis limitações/desafios;
- 6) Se este trabalho colaborativo contribui para uma reconfiguração sobre o lugar das artes e da educação artística, não remetido apenas a um papel lúdico e/ou instrumental ou a um papel secundário na formação/educação das crianças e jovens.

2) Enquadramento Epistemológico, metodológico e paradigmático

O enquadramento epistemológico, com a definição do paradigma em que situa, a metodologia e o método a serem utilizados, bem como os procedimentos e técnicas de recolha e análise dos dados são condições a que todas as investigações devem obedecer e esta não é exceção.

2.1) Enquadramento Epistemológico

Este estudo foi orientado pelos princípios da investigação das ciências sociais, mais precisamente das Ciências da Educação, sendo estas caracterizadas por serem “um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” (Charlot, 2006: 9) que permite a articulação de diferentes áreas de saber, permitindo um aprofundamento sobre o objeto de estudo, que neste caso é compreender os termos e modos de abertura por parte das escolas à comunidade artística, dos interesses manifestados por ambas as partes com esta relação e o modo como esta relação se articula, com base num caso específico que é a iniciativa À Barca, como já tinha sido referido, uma vez que contribui para a explicação e compreensão dos “fenómenos educativos, ao mesmo tempo que, através do conhecimento que constroem, concorrem para o

aperfeiçoamento da teoria e das práticas” (Amado, 2014:30), ultrapassando as teorias que se baseiam em conhecimentos fruto do senso comum “(...) tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. Para alcançar estes objetivos, a teoria e a prática constituem o cerne das ciências da educação” (Boavida e Amado, 2008:197 cit in Amado, 2014:29). É através do estudo, nomeadamente através de um caso em específico de uma iniciativa que foi desenvolvida em contexto escolar, que se pretende produzir conhecimento, de forma a conseguir refletir sobre as dinâmicas criadas e o trabalho desenvolvido, podendo posteriormente servir para ser replicado noutros contextos.

Esta investigação assume assim um reconhecimento da importância do senso comum como forma de conhecimento que contribui para a produção de conhecimento científico e, isso pressupõe, segundo Boaventura Sousa Santos (2001) que ao longo do processo exista uma dupla rutura com o senso comum, em que “a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda rutura transforma o senso comum com base na ciência construída e no mesmo processo transforma a ciência”(p.45). Assim, a primeira acontece quando foi realizada a revisão da literatura inicial de forma a contribuir para a rutura com o conhecimento do nosso próprio senso comum, bem como “fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1998:69). Já a segunda rutura acontece quando procuramos mobilizar contributos a nível teórico de forma a refletir criticamente sobre o conhecimento do senso comum utilizado pelos/as participantes durante as entrevistas e, assim, produzir conhecimento sobre o objeto de estudo. Assim, o que se pretende com esta investigação não é testar hipóteses mas sim refletir criticamente sobre as perceções tanto de atores/atrizes como de professores/as sobre o trabalho desenvolvido, uma vez que, “[sendo] dos discursos dos sujeitos e das comunidades que derivam significados e conteúdos relevantes para o investigador nos quais se constrói a cientificidade, esta poderá debater e promover novas interpretações acerca da validade do estudo” (Rocha, 2020:41) e assumindo que “o conhecimento deve construir-se por referência ao contexto e mobilizar o que conhecemos do mundo. A nossa lucidez depende da complexidade da forma como organizamos as nossas ideias, o que é válido tanto para a ciência como para a cultura das artes e das humanidades” (Raposo, 2004:19-20), sendo que a perceção dos diferentes momentos “depende do modo como os dados recolhidos forem associados e permutados na construção do conhecimento e da compreensão sobre nós próprios e sobre o mundo à nossa volta” (idem: 20).

2.2) Metodologia Qualitativa

O estabelecimento do objetivo desta investigação, que se centra no entendimento do modo como se estabeleceu o processo de abertura por parte das escolas à comunidade artística, dos interesses manifestados por ambas as partes com esta relação e do modo como esta relação se articula, com base num caso específico que é a iniciativa À Barca - que tem como objetivo a promoção do sucesso escolar através do desenvolvimento da motivação por parte dos/as alunos/as para a aprendizagem da língua portuguesa, tal como já tinha sido referido anteriormente - faz com que a metodologia qualitativa tenha sido a mais indicada para o desenvolvimento desta investigação, uma vez que esta metodologia permitiu uma compreensão tanto dos/as atores/atrizes como dos/as professores/as no que se refere às suas perceções sobre a realidade que viveram e as crenças, valores, representações e significados que mobilizaram ou que se desenvolveram durante esse momento, de forma a ser possível determinar pressupostos e conseguir compreender os processos dos diferentes comportamentos (Aires, 2011).

A metodologia qualitativa permite que, através dos significados sobre o objeto de estudo presentes no discurso dos/as atores/atrizes e dos/as professores/as, se possa compreender também todo o contexto (Fernandes, 1989; Godoy, 1995). É graças a esta metodologia que é possível entender os posicionamentos que estão na base da construção do trabalho colaborativo que aconteceu devido à implementação da iniciativa entre os/as professores/as e os/as atores/atrizes, a fim de aferir as suas perceções, os significados e representações acerca do trabalho desenvolvido. Com este estudo pretendeu-se, assim, aprofundar o conhecimento sobre as perceções tanto dos/as professores/as como dos/as atores/atrizes que estiveram envolvidos na iniciativa e sobre a perceção deles/as sobre a relação estabelecida ao longo do processo, transformando este estudo num contributo para refletir sobre os diferentes aspectos que estão relacionados com o trabalho colaborativo de profissionais de áreas diferentes em contexto escolar e como é que pode ser possível implementar a educação artística nas escolas.

2.3) Paradigma Fenomenológico-Interpretativo

A definição do paradigma numa investigação consiste na consideração e estabelecimento de um “conjunto de crenças que orientam a acção” (Guba, 1990:17) e, considerando este pressuposto, é possível afirmar que foi o paradigma fenomenológico-interpretativo que orientou todas as opções e ações desta investigação porque o que se

pretendeu foi “(...) a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014: 40).

Com base no paradigma fenomenológico-interpretativo foi possível através dos dados recolhidos, através das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, entender as circunstâncias vividas pelos/as professores/as e atores/atrizes de maneira a construir possíveis interpretações sobre as suas ações e, posteriormente, formular considerações teóricas que permitam perceber e interpretar o contexto descrito/vivido pelos/as participantes deste estudo (Amado, 2014). Deste modo, a investigação qualitativa, baseada nos princípios deste paradigma, “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)” (Amado, 2014:41). Assim, o que se pretendeu não foi formular hipóteses para serem posteriormente confirmadas, tal como acontece numa abordagem dedutiva, mas sim que fosse mobilizada uma abordagem indutiva onde a discussão teórica se desenvolveu baseada na recolha e análise dos dados dos/as professores/as e atores/atrizes sobre a realidade vivida e construída neste processo de interação profissional.

3) Método e Técnicas de Recolha e Processamento de Análise de Dados

3.1) Estudo de Caso

O facto desta investigação ter incidido sobre uma situação específica fez com que fosse importante realizar um estudo em profundidade, constituindo-se assim num estudo de caso uma vez que “o conhecimento que gera é, por isso, mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Morgado, 2016: 57), o que permite a compreensão da situação em causa a interpretação dos fenómenos que nela têm lugar, sendo que é um processo que, para dar corpo a estes pressupostos se socorre de um conjunto de técnicas de investigação, que neste caso foram a análise documental e a entrevista semiestruturada e consequente análise de conteúdo que permitiram que fosse possível realizar uma reflexão sobre a situação. Assim, segundo Morgado (2013), “reconhece-se o contributo dos estudos de caso para a construção do conhecimento contextualizado e valorizam-se as qualidades exigidas aos investigadores que o fazem” (cit in Amado, 2014:123)

Este método assume “(...) um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções” (Aires, 2011:22). Este método, que tem como pressuposto o estabelecimento num determinado espaço e tempo e faz com que seja possível refletir de forma crítica sobre as percepções manifestadas pelos indivíduos e sobre a realidade que eles/as retrataram/viveram, é uma forma de investigar que permite debruçar-se sobre os acontecimentos tendo em conta o que os próprios sujeitos apresentam no seu discurso (Figueiredo, 2015).

3.2) Entrevista Semiestruturada

Uma das técnicas determinadas para a recolha de dados da presente investigação foi a entrevista semiestruturada uma vez que o objetivo principal é dar liberdade aos/as professores/as e aos/as atores/atrizes para exporem a sua perspetiva acerca dos temas propostos, ainda que orientados por questões organizadas num guião. Assim, as entrevistas consistiram num “plano prévio, (n)um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretender obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014:210).

Apesar de nesta investigação o foco não ser propriamente um estudo comparativo entre estes dois grupos de profissionais, fez sentido elaborar dois guiões de entrevista (Anexo 1) porque, sendo práticas diferentes, os tópicos teriam que ser diferentes, apesar de em alguns aspetos haver semelhanças e foi possível assim proporcionar um momento de exposição das suas perspetivas sobre a realidade específica que viveram, o modo como percecionaram a iniciativa, o seu envolvimento na mesma, assim como a perspetiva de uma possível continuidade do trabalho colaborativo com vista à implementação da educação artística, uma vez que não existia uma ordem rígida de perguntas mas sim de tópicos a serem abordados e desenvolvidos com vista a constituir-se n’ “um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2014:16) pelos/as profissionais, com alguma liberdade porque permitiu que ao exporem o seu ponto de vista também fossem abordados tópicos que não estavam determinados e que se mostraram relevantes para este estudo, uma vez que, “(e)mbora o investigador possa dispor previamente de um conjunto de “perguntas guias”, relativamente abertas, com as quais pretende orientar a recolha de

informação do entrevistado, pode não recorrer a todas as questões que formulou nem seguir a ordem em que as redigiu”(Quivy & Campenhoudt, 1998:192).

Foram realizadas 10 entrevistas no total, 5 delas foram a atores e atrizes que estiveram envolvidos na iniciativa e 5 a professores e professoras que articularam com os atores e atrizes no âmbito das diferentes atividades. Por termos estado no meio de um contexto pandémico no momento em que estas entrevistas foram realizadas, todas foram concretizadas através da plataforma ZOOM, onde foi utilizada a própria plataforma para a gravação das entrevistas, salvaguardando assim questões relacionadas com a segurança de todos/as e ser realizada num ambiente que fosse confortável para os/as entrevistados/as. Antes de todas as entrevistas foi enviado o consentimento informado (Anexo 2) de forma a informar todos/as os/as entrevistados/as sobre o objetivo do estudo e qual o âmbito da sua realização, o carácter voluntário e anónimo da participação, o que se pretendia fazer com os dados recolhidos bem como o modo como eles seriam tratados, prevendo ainda a possível desistência de participação na investigação a qualquer momento, caso, por algum motivo, os/as entrevistados/as assim entendessem (Amado, 2014).

3.3) Análise Documental

A análise documental foi também uma das técnicas determinadas para a recolha de dados da presente investigação uma vez que o que se pretendia era o levantamento e análise dos documentos que pudessem contribuir para uma maior compreensão sobre o contexto em estudo. Segundo Laurence Bardin (1994), esta constitui-se como uma técnica que visa o “tratamento da informação contida nos documentos acumulados, (...) (e) tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (p.45).

O facto desta investigação se centrar num contexto/situação específico/a configura assim a necessidade de realizar um aprofundamento sobre esse contexto, que neste caso concreto é a IIES À Barca promovida pelo Teatro do Bolhão. O facto desta investigação já ter sido realizada numa fase posterior ao término da IIES, fez com que o website que continha grande parte das informações e ficheiros ficassem indisponíveis devido ao encerramento do mesmo, sendo apenas alvo desta análise um documento (ANEXO 3) disponibilizado em versão física que teria sido produzido no âmbito da sessão de abertura da IIES.

3.4) Análise de Conteúdo

O tratamento e análise dos dados foi realizado tendo como base a técnica análise de conteúdo qualitativa temática. Esta técnica procura, segundo Bardin(1994) “(...) obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42). Assim, é através da técnica de análise de conteúdo qualitativa temática que foi possível interpretar o conteúdo, tanto verbal como não verbal proferido pelos/as atores/atrizes e pelos/as professores/as promovendo a construção de um referencial que permita compreender os significados dos discursos recolhidos sendo assim possível ter acesso às representações que os/as atores/atrizes e professores/as têm sobre a realidade que experienciaram (Moraes, 1999).

Assim, todo este processo teve início com as transcrições integrais de todas as entrevistas realizadas onde foram atribuídas codificações de forma a manter o anonimato, sendo esta uma das condições para a participação neste estudo. A codificação obedeceu à seguinte forma: primeiro está colocada a letra correspondente à profissão, ou seja, (P) de professor/a ou (A) de ator/atriz e posteriormente o número da entrevista culminando nos seguintes códigos: PE1; PE2; PE3; PE4; PE5; AE1; AE2; AE3; AE4 e AE5. Após este processo, a entrevista foi dividida em unidades de sentido que foram sendo distribuídas por “(...) uma espécie de gavetas que permitem a classificação dos elementos de significação da mensagem” (Bardin, 1994:39). A “arrumação” do material empírico e definição das categorias culminou na construção de tabelas onde estão representadas as categorias e as suas subcategorias (Anexo 4), sendo que este foi um processo gradual mas que obedeceu a um conjunto de regras como a homogeneidade (uma vez que as categorias tinham que estar bem estabelecidas de forma a não surgir dúvidas na atribuição do texto), exaustividade (onde foi realizada a análise integral dos documentos), exclusividade (a não classificação de partes de texto em categorias diferentes), objetividade (codificações diferentes tiveram que chegar a resultados iguais) e, por fim, as categorias tiveram que ser adequadas de forma a ir de encontro aos objetivos desta investigação (Bardin, 1994).

4) Critérios de Seleção

Os participantes que estiveram envolvidos neste estudo foram selecionados segundo alguns critérios pré-estabelecidos, constituindo-se assim uma amostragem intencional – por conveniência e foram organizados em dois grupos:

Professores/as	Atores/Atrizes
Terem participado na iniciativa	Terem participado na iniciativa
Participaram em pelo menos uma das atividades da iniciativa	Participaram em pelo menos uma das atividades da iniciativa
Participação com nº de sessões superior a 5 ao longo dos dois anos da iniciativa	Colaborar em dois ou mais agrupamentos ao longo dos dois anos da iniciativa

Assim sendo, o grupo de professores/as e de atores/atrizes foi escolhido através da minha rede formal de contactos que foram estabelecidos através do meu envolvimento e das ligações estabelecidas durante a implementação da iniciativa. Relativamente ao grupo de professores/as, estes foram indicados pelo/a coordenador/a ou professor/a responsável pela IIES À Barca de cada agrupamento ou pelos/as professores/as que já teriam sido entrevistados, sendo estes pertencentes à minha rede de contactos formal que foi estabelecida durante a implementação da iniciativa. Foi assim utilizado o método da bola de neve (Fernandes & Carvalho, 2000) uma vez que um/a participante nomeou outro que se encaixava nos critérios pré-estabelecidos de forma a contribuir para o estabelecimento de contacto com o/a próximo participante.

Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo efetuamos a apresentação e discussão dos resultados. Num primeiro momento é realizada a apresentação da Iniciativa de Inovação Social À Barca e a entidade promotora que é o Teatro do Bolhão de forma a contextualizar a realidade na qual a presente investigação se debruça. Num segundo momento foi realizada a análise do documento referente à IIES À Barca com o objetivo de contextualizar o caso em estudo. Depois foi realizada uma breve apresentação dos/as atores/atrizes e professores/as entrevistados/as em traços gerais de modo a conhecermos um pouco mais sobre cada um/a e como é que o seu percurso culminou na participação e envolvimento na IIES À Barca. Por fim foi realizada a discussão dos resultados, na qual é triangulada a apresentação dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas, com o tratamento documental e com o enquadramento teórico apresentado anteriormente, de forma que seja possível uma maior compreensão sobre a realidade em estudo e responder às questões definidas para o estudo no capítulo das considerações finais.

1) Apresentação da Pesquisa Documental - Dossier de Apresentação da Iniciativa de Inovação e Empreendimento Social À Barca

1.1) A entidade promotora - O Teatro do Bolhão

O Teatro do Bolhão é uma companhia de teatro situada atualmente no centro do Porto. Foi fundada em 2002 por profissionais ligados às áreas das artes do espetáculo que estariam associados à ACE Escola de Artes, constituindo-se esta como escola parceira e partilham assim o mesmo edifício. O teatro do Bolhão é apoiado pela DGArtes/Ministério da Cultura e complementa o seu apoio através da ACE Escola de Artes e do próprio Serviço Educativo que o constitui com vista à “(...) realização de um projeto orgânico de criação, formação, produção e ação comunitária. Desde a sua origem que o Teatro do Bolhão dinamiza iniciativas que se prendem com o forte pendor social que caracteriza o seu projeto” (Teatro do Bolhão – Anexo 3, 2018:18). Esta companhia de teatro apresenta uma componente mais associada à criação e produção de espetáculos em espaços não convencionais e é neste âmbito que foi criado pelo Teatro do Bolhão e promovido pelo Serviço Educativo o Projeto Teatro Portátil “(...) desenvolvendo uma relação sistemática com inúmeras comunidades escolares (...) (e) existem várias escolas e agrupamentos com as quais a Companhia tem já uma relação sistematizada de colaboração e uma experiência consolidada de intervenções neste domínio” (idem), sendo com base neste enquadramento que é desenvolvida a IIES À Barca.

1.2) Iniciativa de Inovação Empreendedorismo Social À Barca

A IIES À Barca é uma iniciativa promovida pelo Teatro do Bolhão e conta como investidores sociais todos os 17 Municípios que pertencem à Área Metropolitana do Porto, sendo financiado pelo Portugal Inovação Social e cofinanciado pelo POCH (Programa Operacional Capital Humano), Portugal 2020 e pelo Fundo Social Europeu. Tem como objetivo a promoção do sucesso escolar através do desenvolvimento da motivação por parte dos/as alunos/as para a aprendizagem da língua portuguesa, visando assim “a intervenção da arte e da cultura diretamente no processo educativo, contribuindo para o sucesso escolar” (Teatro do Bolhão – Anexo 3, 2018:15). É proposto assim um trabalho que pretende potenciar o desenvolvimento de ferramentas e estratégias que quando mobilizadas possam estimular a curiosidade e a motivação e promovam o desenvolvimento tanto dos/as alunos/as como dos/as professores/as e da comunidade, contudo não procura ser mais uma carga ao nível de horários mas sim “desenvolver-se no contexto, nas salas de aulas, na escola, nas atividades curriculares e extracurriculares já programadas, nos momentos de preparação e totalmente integrada no Plano de Atividades de cada agrupamento (...) [sendo os] contextualizados nas realidades de cada agrupamento e mesmo de cada município” (idem). Visto ser uma iniciativa que se circunscreve a um período de tempo específico (2 anos), um dos objetivos passa também por procurar a implementação de novas práticas mas também a interiorização das mesmas por parte da comunidade escolar, de forma a que esta dê continuidade a este trabalho quando a iniciativa findar. Esta iniciativa está subdividida em 3 fases, em que as duas primeiras desenvolvem-se ao longo da iniciativa e apenas a última será mesmo nos dois meses:

- 1) Nos bastidores - está relacionada com o trabalho de preparação e implementação da iniciativa ao nível da produção, ou seja, “preparação da intervenção, seleção dos agrupamentos, contratação de serviços, aquisição de equipamentos, materiais e consumíveis, preparação dos recursos humanos e das atividades a desenvolver, criação de atividades e conteúdos, criação de novas ofertas de Teatro Portátil, criação do site/plataforma/aplicação digital, contratos com as direções dos agrupamentos de escola, autarquias e outras entidades locais e o planeamento conjunto da integração das atividades e profissionais nos agrupamentos” (Teatro do Bolhão – Anexo 3, 2018:6)
- 2) O espetáculo vai começar - Realização das atividades propostas para serem desenvolvidas nos agrupamentos e a recolha de dados para avaliação do impacto social da iniciativa.
- 3) Correr a cortina - Realização de um Seminário Final

Como foi referido, na segunda fase da iniciativa são desenvolvidas as atividades propostas a serem realizadas nos agrupamentos e estas dividem-se em 5 atos (ou domínios) e neles estão incluídas as diferentes cenas (ou atividades), ou seja:

1) Ato 1 - Criar em conjunto

- a) Cena 1 - Ator/Criador - consiste na presença de um/a ator/atriz em contexto escolar que trabalhe colaborativamente com os/as coordenadores/as e professores/as nas suas diferentes dinâmicas e em todas as áreas do espaço escolar, “implicando a escola ao máximo nesse processo, de forma a que esta se aproprie e se torne autónoma na fomentação destes mecanismos ao longo do projeto e após o seu desfecho (...) [tendo como objetivo] trabalhar com os seus protagonistas e cimentar o desafio (...) de contribuir para a descoberta de novas metodologias de ensino” (Teatro do Bolhão– Anexo 3, 2018:7);
- b) Cena 2 - Vamos Construir um Projeto - esta atividade incide sobre os grupos de teatro existentes em contexto escolar ou promover a criação de grupos de teatro e permite aos/às professores/as responsáveis por esses grupos o contacto com profissionais de todas as áreas do teatro de forma a contribuir para um trabalho conjunto para a concretização de um processo de criação tendo em conta as diferentes dimensões necessárias para a realização de um espetáculo e nas “(...) diferentes etapas haverá espaço para a partilha de método e processos que ampliem a suas possibilidades” (idem:8) contemplando o acesso ao Teatro do Bolhão como espaço de criação;
- c) Cena 3 - Contos sem pontos - esta atividade é realizada com os/as docentes e “(...) visa trabalhar (...) sobre as possibilidades de abordagem de um texto sob os pontos de vista criativo e da interação com o público (...) [de forma a] despertar um outro entendimento da leitura” (idem);
- d) Cena 4 - Trabalho criativo de corpo, de voz e de espaço - é pretendido com esta atividade “(...) proporcionar aos professores a compreensão de que a sala de aula pode funcionar como um palco, em que a voz, o corpo e o próprio espaço, são instrumentos de comunicação. Espera-se resultados ao nível da motivação, da disciplina e da melhoria das aprendizagens” (idem:9);
- e) Cena 5 - Vicente - criação de um gigantone que será a mascote da iniciativa em cada agrupamento e a sua construção será em colaboração com os/as profissionais do Teatro do Bolhão;

2) Ato 2 - Ferramentas a usar

- a) Cena 6 - Técnica Vocal para Professores/as - É a única formação certificada em toda a iniciativa e visa o desenvolvimento de ferramentas para uma prática vocal saudável sendo a voz a principal meio de comunicação com os/as alunos/as.
 - b) Cena 7 - Livros Sonoros - Gravações editadas em formato digital e CD de obras do Plano Nacional de Leitura e oferecidas aos agrupamentos de forma a constituírem-se como material pedagógico que pode contribuir para a dinamização das aulas, nomeadamente de alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão com o objetivo de “(...) chegar a todos os alunos e proporcionar-lhe formas diferentes de aprender” (idem:10);
- 3) Ato 3 - O teatro vai à escola
- a) Cena 8 - Teatro Portátil - Esta atividade consiste na concretização em contexto escolar de espetáculos criados a partir das obras do Plano Nacional de Leitura pertencentes ao repertório do Teatro do Bolhão que se caracterizam pela sua capacidade de se adaptarem a diferentes contextos uma vez que “(...) são muito fácil e rapidamente implementados nas salas de aula ou noutros espaços disponíveis, sem exigir quaisquer pré-requisitos técnicos” (idem:11).
 - b) Cena 9 - Masterclasses - Esta atividade consiste na dinamização de sessões com professores/as onde autores portugueses vão às escolas partilhar os seus processos de levantamento dramático e de criação com o objetivo de “(...) contribuir para estimular a leitura compreensão das mesmas e querer saber mais” (idem:12) e desenvolver juntos dos/as professores/as novas abordagens no tratamento e aprofundamento das obras;
- 4) Ato 4 - Ligação à Comunidade
- a) Cena 10 - Espetáculos em Espaços Municipais - Esta atividade visa a concretização de dois espetáculos em espaços municipais em que toda a comunidade está convidada para assistir de uma forma gratuita;
 - b) Cena 11 - Teatro Fórum - Esta atividade implica a participação de alunos/as e professores/as num processo de criação que vise a reflexão crítica sobre questões que estão presentes no dia-a-dia de forma a ajudar todos/as “(...) a ter uma maior compreensão do outro, da realidade e da posição de cada um na situação, de modo a melhorar a gestão de conflitos no meio escolar, e no domínio da inteligência emocional” (idem:13);
- 5) Ato 5 - Na ponta dos dedos

- a) Cena 12 - Plataforma/Aplicação - consiste na existência de um website/plataforma que contém toda a informação sobre a iniciativa e onde foram dinamizadas várias atividades que permitem a participação remota e contribuem para a aproximação do teatro e das escolas ao potencial dado pelas tecnologias.

2) Apresentação dos entrevistados

AE1

Teve contacto com as áreas das artes do espetáculo de uma forma mais marcante já desde os 12/13 anos através de membros da família que tinham profissões já nestas áreas e que o incentivaram a ir ver espetáculos e até mesmo a acompanhá-los em situações de trabalho. O gosto pelo teatro intensificou-se com a sua participação em grupos de teatro amador. Frequentou um curso profissional na área da interpretação e também procurou especializar-se através de uma licenciatura, mestrado e doutoramento na área. Trabalhou como ator durante anos e no momento da entrevista estava a trabalhar numa escola como artista residente e em paralelo em grupos de teatro amador. Já conta com 20 anos enquanto profissional no ativo mas em diferentes contextos.

AE2

Formou-se como designer e enquanto trabalhava na área também articulava o seu tempo com o grupo de teatro amador. Mais tarde decide frequentar uma formação na área na ESMAI (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo) de forma a dar seguimento a um gosto/vontade que sempre teve. Durante a formação em interpretação trabalhou como freelancer com a formação que já tinha durante algum tempo mas foi algo que se tornou muito complicado devido ao horário. Enquanto atriz trabalhou em alguns grupos de trabalho independente mas na altura da entrevista estava a frequentar o doutoramento e articular com trabalho mais direcionado para a educação em escolas e em serviços educativos.

AE3

Nasceu na Holanda e veio para Portugal ainda criança. Na escola na Holanda era um ensino não formal e havia muitas áreas artísticas, algo que apresenta como diferenciador face ao que encontrou em Portugal quando chegou. Durante o seu percurso escolar teve uma amiga

cujos pais estavam ligados ao teatro e ia com ela para o teatro que sendo esses momentos os primeiros contactos com espetáculos mais complicados e a participação nos grupos de teatro ao nível escolar também desenvolveu o gosto pela área. Estudou teatro no Porto e prosseguiu com interesse em outras vertentes, tendo também sido professora no Politécnico do Porto. A presença em contexto escolar, mais precisamente com jovens mais velhos fez com que percecionasse a presença do teatro em contexto escolar de uma forma “necessária” e “urgente”.

AE4

Desde cedo que desenvolveu o gosto pela leitura em voz alta, pelo movimento, pela dança e de estar em frente a pessoas e quando descobriu que isso era uma profissão decidiu que era isso que queria fazer. Procurou ao longo da sua formação/tempo de trabalho fazer escolhas que a permitissem ter contacto com profissionais de todo o mundo de forma a absorver todo o conhecimento para o colocar em prática o mais rápido possível. Trabalhou em algumas companhias de teatro e fez alguns trabalhos de formação em que esteve em contacto com adultos, o que a fez perceber que gostava de desenvolver trabalhos na sua área junto de adultos e, mais tarde, especificamente com crianças e de lhes dar a oportunidade de contactar com áreas que na sua perspetiva têm mais oferta no ensino privado no que no ensino público.

AE5

Começou a desenvolver um interesse pela área da dança por volta dos 6/7 anos e foi por aí que começou o seu processo formativo. Frequentou uma escola de dança e foi aí que percebeu que se sentia confortável em cima do palco e que isso a fazia feliz. Mais tarde frequentou um curso de marionetas e isso fez com que contactasse com outras pessoas e descobrisse o que era o teatro e as suas áreas associadas nos tempos que se seguiram. Entre as diferentes dimensões que eram do seu gosto decidiu frequentar o curso de teatro e a partir daí aproveitou as oportunidades com que foi deparando de forma a construir a sua carreira. Já conta com 30 anos de experiência que não foram só de momentos positivos e que encarou algumas dificuldades. O cruzamento com o contexto escolar acontece devido à vontade de fazer a diferença e no momento da entrevista intervinha como artista residente num agrupamento de escolas.

PE1

Frequentou o curso com o objetivo de ser professor de português e latim, profissão que já teria conhecimento por ter familiares também nessa área. Apesar de no estágio ter uma experiência onde lhe foi transmitido que teria que se focar nos bons alunos, no presente a preocupação é garantir que todos aprendam e que tenham consciência do seu processo de aprendizagem. Vê no teatro uma forma de os alunos terem contacto com situações diferentes das que já estão habituadas. Até ao momento da entrevista contava com 27 anos de profissão.

PE2

Através da experiência enquanto aluna percebeu que o que queria ser no futuro era ser professora para que fosse possível fazer diferente, ou seja, mais do que transmitir conhecimento a sua vontade era ter contacto com pessoas, criar novas estratégias para motivar os alunos. Quando começou a trabalhar, há 25 anos atrás, a realidade que encontrou foi um conjunto de professores já em final de carreira e no momento da entrevista afirmou que hoje voltou a estagnar um pouco.

PE3

Ser professora foi a sua segunda opção, pois a sua primeira opção era relações internacionais. Como não conseguiu vaga nesse curso, seguiu para o ensino por indicação da família e hoje reconhece que se tivesse algum trabalho na área das relações internacionais não se iria sentir tão realizada. Trabalhar em bibliotecas e ATL fez com que começasse a gostar cada vez mais da área. O gosto pelas artes vem da família por ter vários membros ligados à música, teatro, dança e pintura que a fizeram contactar com estas áreas. O gosto pela leitura é algo que também vem da infância devido à avó. A sua vontade de fazer e pensar em formas diferentes de pensar o processo de ensino aprendizagem é também algo que a acompanha desde o secundário e que também teve contacto no estágio. Quando realizou a entrevista já era professora há 30 anos.

PE4

Nasceu na Alemanha e regressou a Portugal com cerca de 16 anos. O ensino na Alemanha era caracterizado pela aproximação do professor para com o aluno e aqui em Portugal encontrou um tipo de ensino mais direccionado para a instrução o que dificultou a sua adaptação. Foi o contacto com professores que teve e que considerou muito bons, muito criativos, muito potenciadores de criatividade, de teatro, de música, de artes que a fez gostar

dessas áreas e assim escolher a profissão de professora. Acredita que a educação e o ato de ensinar ligado à emoção é a chave para conseguir chegar mais próximo dos alunos. Procurou uma formação que tivesse um carácter mais inovador de forma a poder contribuir com uma nova visão sobre o ensino. Quando realizou a entrevista já era professora há cerca de 30/32 anos.

PE5

Fez formação na área do ensino, mais especificamente em português/inglês após insatisfação do trabalho que estava a exercer na primeira área que tinha escolhido para se formar que era secretariado. Após alguns anos, através de uma proposta feita ao marido para ir trabalhar para Angola, decidiu que o acompanharia e que exerceria funções como professora nesse país onde contactou com realidades muito diferentes das que alguma vez conhecera e isso influenciou o modo como percebe a educação nos dias de hoje. Regressou ao final de alguns anos devido a questões familiares e continuou na mesma escola onde estava quando decidiu emigrar.

3) Apresentação e discussão dos resultados dos dados recolhidos através das entrevistas e da pesquisa documental

3.1) Motivações para a escolha profissional, perspetivas sobre a profissão e desafios da prática profissional

3.1.1) Motivações para a escolha e perspetivas sobre a profissão

De acordo com os dados recolhidos das percepções dos participantes sobre as motivações para a escolha da profissão, a família foi uma das dimensões evidenciada como fonte de influência, mas por motivos distintos. A noção que se tem sobre o conceito de *vocação* passou de ser considerado como algo inato para ser entendido como algo que é construído ao longo da vida e tendo em conta as relações que se estabelecem com os outros, com os contextos onde está inserido e as percepções que têm sobre eles (Valore, 2008), assim, a “(o)rientação (p)rofissional deixa de ser norteadada pela metodologia psicométrica tradicional (mensuração de aptidões inatas), denominada de modalidade estatística por Bohoslavsky (1979), e passa a ser concebida, conforme Müller (1988), como processo de aprendizagem de uma escolha profissional que deverá estar, necessariamente, articulada com a família, com a escola, com a

comunidade produtiva e com os meios de informação” (Valore, 2008:66). Carlos Gonçalves e Joaquim Coimbra (2007) também referem que o contexto familiar tem uma forte influência na construção e elaboração do projeto da escolha da profissão, contudo, o modo como eles se relacionam e se posicionam com outros contextos sociais também são fatores que podem contribuir para a construção deste projeto de vida. Durante as entrevistas, os participantes, numa fase inicial evidenciaram que a escolha da profissão foi algo inato:

“Eu fiz teatro amador durante vários anos, mesmo quando estava a trabalhar como designer e na verdade não sei dizer as motivações que tive, na verdade **sempre foi uma coisa que quis fazer.**” (AE2)

“Claro que **aquela história de pequenino dizer que queria ser professor e que eu gostava muito de ser professor e que gostava de trabalhar com crianças, com adolescentes e jovens foi uma grande motivação, certo? (...)** Mas a grande motivação foi, sem dúvida, ter pessoas muito próximas de mim e na família que eram professores e basicamente foi isso. Eu imaginava que ia trabalhar com miúdos mais pequenos, 7ºano/ 8ºano. Hoje em dia naturalmente é mais fácil trabalhar com os mais velhos.” (PE1)

“Eu desde pequenina queria ser professora. Foi sempre o meu, foi sempre o meu objetivo, portanto era um sonho. Eu queria muito muito conviver com os meninos e ensiná-los e ser diferente. Lá está aquilo que eu disse há bocado. **Eu tinha uma imagem de um professor, e eu gostava de ser um pouquinho diferente, daí o caminhar para ser diferente e ser professora foi por aí mesmo.**” (PE2)

Contudo, como é possível observar nas três situações colocadas como exemplo, apesar de considerarem que é algo inato, acabam por justificar que o desenvolvimento desta motivação está relacionada com outras dimensões que é no primeiro caso a participação num grupo de teatro amador, no segundo caso a família e no terceiro caso o contacto com profissionais da mesma área.

A família é uma das dimensões mais abordadas pelos/as entrevistados/as e segundo Larissa Medeiros (2005) existem muitos estímulos que ajudam na escolha da profissão e um deles é a família. As figuras parentais são consideradas referências para o processo de escolha ou então podem influenciar o processo de escolha por diversos meios, ou seja, “por intermédio de ações práticas, como apoio financeiro, formação educacional, diálogos e ações subjetivas como aprovação/reprovação, expectativas, cobranças, valores sobre o mundo do trabalho, sonhos, projetos que tem para os filhos, dificuldade no processo de separação, etc” (Terruggi, Cardoso & Camargo, 2019: 105). No estudo realizado por Gênesis Sobrosa, Clarissa Oliveira, Anelise Santos e Ana Dias (2015) constatou-se também que, a nível familiar, as pessoas fora do núcleo familiar mas pertencentes à família mais alargada também exercem influência nas escolhas profissionais.

Nas entrevistas foram demonstradas algumas das dimensões mencionadas, nomeadamente o apoio financeiro, ter familiares ligados às áreas artísticas e do ensino e o contributo de membros da família para a formação pessoal que potenciou o desenvolvimento de competências importantes para o exercício da profissão:

“Como já estava a trabalhar paguei as minhas propinas e fui. Também era freelancer E foi por essa razão mas foi sem ter bem a certeza do que ia acontecer entre as áreas em que eu me tinha formado depois também porque tinha **uma base bastante sólida atrás de mim, familiar, que me podia amparar a qualquer momento.**” (AE2)

“Em primeiro lugar **tive pessoas de família que trabalhavam na área**, ou seja, eu tinha já uma visão muito por dentro da área e por isso já estava habituado a ir ver espetáculos, a ir a teatros, **tinha a minha tia que fazia televisão, ou seja que me levava algumas vezes ao estúdio.**” (AE1)

“(...) **pronto, mas foi um trabalho [ser professora] que aprendi a gostar como lhe disse e sempre tive uma questão de formação pessoal que eu acho que é determinante para o meu trabalho e para a minha postura perante tudo na vida e que me foi dada pelos pais, sobretudo, pela irmã mais velha, que é também a minha madrinha e que foram pessoas que...são pessoas que ainda hoje são uma referência de valores para mim** e, portanto, as escolhas que fazemos na vida temos que aprender a aceitá-las, não é? Mas temos que nos dedicar às escolhas que fazemos como se fossem as melhores escolhas do mundo.” (PE3)

Para além da família, existem outras esferas da vida do indivíduo que também podem exercer influência para a sua escolha profissional. Segundo Judith Harris (1995) os grupos de pares e outras pessoas que tenham um papel significativo na sua vida também exercem um papel de influência tão relevante quanto o da família e a conceção sobre a profissão também é influenciada pelos exemplos de professores/as que se foram cruzando com eles/as e que pode influenciar numa perspetiva de imitação - seguir os mesmos moldes dos exemplos que teve - ou ser diferente - no caso de não se identificar com o seu modo de trabalho e procurar ter essa profissão com o objetivo de fazer diferente. Alguns entrevistados mostraram esta dimensão quando proferiram, por exemplo, que o facto de frequentarem alguns contextos e o estabelecimento de relações significativas com algumas pessoas que passaram nas suas vidas fez com que estas influenciassem no processo de escolha profissional:

“Na Holanda como era um ensino não formal havia muitas áreas artísticas, portanto, nós cantávamos com o diretor da escola à sexta-feira de manhã. **Cantávamos com ele e ele tocava piano e depois íamos para as nossas aulas e eram desenvolvidas várias áreas artísticas e óbvio também tem ali o fazer de conta portanto as crianças nessa cidade gostam muito de fazer de conta, também...**Portanto para mim o ser humano é ser teatro não é... como diz o Augusto Boal... depois quando vim para cá para Portugal...pronto, não tive essas oportunidades com tanta regularidade digamos assim, **mas ainda assim havia muitos profissionais que desenvolviam os seus trabalhos como estagiários ou como trabalhos para universidade e então aí também apanhava umas coisas giras...** mas ainda assim

eu vi teatro ainda com luz da vela por exemplo, com os técnicos e eu estava ali horas com espetáculos. Depois quando vim para cá estudar **tinha uma colega cujos pais estavam ligados ao teatro e eu dava muito bem com ela** embora eu fosse mais velha porque eu entro na Holanda com 7 anos e em outubro fiz logo os 8 anos portanto era sempre a mais velha de turma porque só se podia entrar com 7 anos na Holanda e então eu como eu me dava muito bem com ela **ia com ela para o teatro. Portanto assistíamos a peças complicadíssimo mas eu lembro muito bem que ela estava ao meu lado e sabia as falas de toda a gente...passávamos lá muito tempo** e no último andar havia colchões e aquele era aquela mística toda do teatro portanto é um teatro que já tem 100 anos é todo à Madeira vindo do Brasil, pau negro e a teia que tem muitos metros de altura, e aquele ranger das tabuas portanto aquilo era uma aventura de maneira que eu acho que isso veio muito cedo não foi uma coisa tipo ...OK ...Que giro.” (AE3)

“E aquilo *[curso de teatro de marionetas com João Paulo Seara Cardoso]* para mim foi um passo acima porque conheci outro tipo de pessoas, já não eram só as pessoas da dança, mas eram também as pessoas do teatro. Deixou-me fascinada, pronto. Aquilo passou e eu continuei a minha vida, mas fiquei com vontade de descobrir mais sobre o teatro e sobre essas questões todas. Portanto, ficou em mim essa vontade e desejo e li coisas...na altura não havia Internet nada destas coisas, portanto, foi um processo muito, muito interno, muito meu.” (AE5)

Eu desde pequenina queria ser professora. Foi sempre o meu, foi sempre o meu objetivo, portanto era um sonho. **Eu queria muito muito conviver com os meninos e ensiná-los e ser diferente. Lá está aquilo que eu disse há bocado. Eu tinha uma imagem de um professor, e eu gostava de ser um pouquinho diferente, daí o caminhar para ser diferente e ser professora foi por aí mesmo.**” (PE2)

“(…) fui um bocadinho à procura de uma de uma formação profissional que me permitisse trabalhar com pessoas, embora tenha estado a trabalhar na mesma durante esse tempo em que estive a tentar entrar na minha primeira opção. **Fui trabalhar para a ocupação de tempos livres, para o ATL. Na altura no verão estive a trabalhar na biblioteca municipal, que também já era uma coisa que se pronunciava a minha escolha, depois na escola também para as bibliotecas escolares. E, portanto, foi uma profissão que aprendi a gostar**” (PE3)

A escolha da profissão, segundo Luciana Valore (2008) é um momento que pode acontecer não só na juventude mas em qualquer fase da vida pois não é só relevante o ato de praticar novas tarefas mas sim de tornar parte de si uma nova maneira de se olhar enquanto profissional e isso foi evidenciado:

“(…) Cheguei a tirar o profissional de secretariado e ele tirou profissional de mecânica, mas ele já queria ser engenheiro mecânico. E eu decidi ir trabalhar. Fiz o estágio, fui trabalhar...só que não era de todo aqui o que eu queria. Estar sentada numa sala a fazer recibos e guias, remessas e faturas...não era bem o que eu gostava. **Entretanto o meu marido disse-me “por que tu não estudas? Sempre quiseste ser professora do 1º ciclo, por que não vais?”.** O curso estava fechado...Não havia cursos abertos porque havia excesso de professores do 1º ciclo.” (PE5)

As questões de género também foram colocadas numa entrevista quando foi referido que:

“(...) eu já tenho assim uns ares de outros mundos, de outros continentes. Comecei a estudar, sou filha única numa aldeia que não tinha assim e sempre quis ser professora ou cabeleireira porque na altura eram as profissões que as meninas mais diziam que queriam ser...” (PE5)

Segundo Alfredo Gonçalves (2022), segundo alguns estudos, a família pode tentar influenciar a escolha profissional através das questões de género, ou seja, que as raparigas escolhessem uma profissão mais ligada a um carácter cuidador, enquanto que os rapazes seriam incentivados a procurar especializar-se em áreas associadas à competitividade e sucesso.

Para além da escolha da profissão, foi também mencionado por alguns entrevistados que nestes contextos (família, escola, formações, locais onde exerceram algum tipo de trabalho, locais de lazer, entre outros) também começou desde cedo uma aproximação deles às artes, e acabam por referir algumas das áreas como o teatro, a música, a dança:

“Eu tenho vários músicos na família e também aprendi música eu própria. Aprendi francês, aprendi a tocar piano, isso tudo, mas não era uma família aristocrática ...éramos e somos pessoas muito modestas. Essa faceta, eu acho que é um bocadinho hereditária, o meu avô materno trabalhava, tinha uma profissão, mas também era músico, portanto andava numa banda filarmónica, tocava numa banda filarmónica. O filho mais velho desse meu avô, portanto, meu tio materno mais velho também é porque ainda está vivo, fez 101 anos este mês, também é músico, o meu sobrinho mais velho também tem uma costela musical e a mãe dele que é minha irmã mais velha e madrinha, embora tenha descoberto isso já numa fase mais tardia da vida dela, já numa fase aposentada, inclusivamente porque ela tem 70 anos neste momento, mas também descobriu uma faceta artística, ela faz teatro, ensino, danças de salão, a aprendeu a tocar viola, portanto, temos esse gosto pelo lado estético da vida e das artes em geral, não é? Pronto veio um bocadinho desse lado familiar e do gosto pela leitura.” (PE3)

3.1.2) Perceção sobre a profissão, dos seus desafios associados à prática e ao mercado de trabalho

Durante a entrevista, alguns dos entrevistados fizeram uma dupla análise - a perceção sobre a própria profissão e a perceção sobre a profissão do outro.

Todos/as os/as professores/as referiram durante as suas entrevistas que identificavam mudanças na profissão e uma das que foi referida está relacionada com as mudanças associadas ao papel do professor. Estes identificam a passagem do papel do professor apenas como transmissor de conhecimentos para um professor que orienta a sua ação para todos os alunos tendo em conta as diferentes fases em que estes se encontram, que adapta o seu trabalho aos desafios que os alunos lhes propõe, que tem uma forte influência como orientador e motivador na formação dos alunos, que tem de ser próximo, que assume uma responsabilidade sobre a sua postura e forma de trabalhar para com os alunos, se responsabiliza por todos os alunos e

não apenas pelos “seus” e considera a transformação do contexto escolar como espaço do professor para um espaço para todos:

“(…) e aquilo que a imagem que eu tinha de um professor não tem muito a ver com aquilo que eu sou na realidade. Portanto, o professor para mim **era um transmissor direto de conhecimentos e não passava muito disso. Eu sempre tive muita vontade de ser diferente, de inovar, de tentar, de tentar motivar os alunos e captá-los por aí. Portanto, a imagem que eu tinha, então professora, era exatamente aquele professor tradicional que debita a matéria para os alunos e eles ouvem com muita atenção e estão muito quietinhos ali, sem participarem muito, simplesmente a ouvirem. Era a imagem.**” (PE2)

“Fundamentalmente **ir ao encontro das expectativas dos alunos.** Outra coisa muito importante é fazer duas coisas: primeiro, **a autoavaliação com eles** e ao contrário do que se possa pensar, fazer autoavaliação deverá ser no início e não no fim, porque...no fim, também é importante, mas logo no início perceber o que é que o aluno sabe e isso é fundamental.(…) depois outra coisa fundamental que fui aprendendo é a **questão do feedback de dizer aos alunos como é que eles estão, ou seja, “vocês partiram deste ponto eu acho que vocês conseguem atingir este, mas temos que trabalhar”** e depois a questão é de os motivar todos os dias.” (PE1)

“Pronto, já fica aqui com uma ideia, porque de facto, ao longo do tempo nós **vamos ter que ir adaptando, porque os públicos que nos chegam são diferentes.** Dar aulas aos bons alunos é a coisa mais fácil. Nós termos uma turma de alunos recetivos, interessados, que os pais até os ajudam muito, que têm explicações... dar aulas a esses alunos é uma coisa relativamente fácil. Ali pode ter a questão de eles estarem preocupados com as notas e fazer...o problema é dar aulas aos outros.” (PE1)

“Cada vez conseguimos ver isso melhor. Nós, **professores aqui há uns tempos atrás a escola e a sala de aula eram espaços sagrados do professor e o que se passava na sala de aula não saía da sala de aula,** a menos que fosse um comportamento muito mau que fosse necessária uma falta disciplinar, senão o que se passava lá dentro não saía. Hoje em dia, por exemplo, **aqui na minha escola de todos, agora até por causa da pandemia, somos obrigados a dar as aulas de porta aberta e quando até é possível de janelas abertas.**” (PE1)

“E eu noto isso...**desde o princípio até agora, até nas próprias reuniões de professores, as discussões são diferentes, portanto, as pessoas estão sempre a tentar arranjar o melhor para conseguir atingir os objetivos,** que é o sucesso. Dos alunos. Este paradigma tem vindo mesmo a evoluir e positivamente, ainda bem.” (PE2)

“(…) entendia isto tudo como sendo uma missão, **em que o professor tem um papel de orientador e de empurrar os alunos, os mais jovens, pintar-lhes o mundo cor-de-rosa se quiser.**” (PE4)

“A minha missão é fazer com que os alunos tenham muitas ferramentas possíveis e que aprendam comigo, como usá-las amanhã e logo. Eu tenho este fim de semana (que já acabaram as aulas) e na próxima semana tenho para aí uns 4/5 alunos agendados comigo para fazer isto, por exemplo. É uma vantagem do online, portanto. Ninguém me exige isto como é evidente, o Ministério não diz nada disto, digo eu, mas eu faço com muito gosto porque acho que é isso que é importante.” (PE4)

“Sim, quando eu estudava o professor era tipo **Deus, no aspeto do respeito**” (PE5)

“Não é fácil. Por acaso estou numa escola pequenina que funciona muito bem. As pessoas são acolhidas e gostam de cá estar. **Eu agora sou muito zen, a minha função é ensinar os meus alunos a partilhar a partilhar com eles e com outros...sou incapaz de ver o menino a fazer uma asneira ou precisar de ajuda e não ajudar, porque não é meu aluno, não é isso que eu entendo da escola...escola é um todo e os alunos são de todos, não há o “meu aluno” e o “teu aluno” fora da sala de aula.**” (PE5)

“E, portanto, o que vai acontecer nos próximos anos? Não sei, é que a escola é uma escola muito arcaica (com isto a pensar nos jovens). Esta falta das novas metodologias que nós utilizamos... mesmo na própria preparação das aulas, coisas que se calhar já estão muito démodé, é natural. **E cabe-nos a nós chegar aqui, repensar, reinventar a escola e mesmo assim. Mas cada vez mais acho que tem que haver aqui uma articulação mesmo (até mesmo com os próprios alunos) perguntar-lhes, exigir que eles estejam mais ativos, mais atores deles próprios. Na escola isto tem que ser assim,** mas isto é uma perspetiva muito pessoal se calhar.” (PE4)

Como referido no capítulo onde se encontra o enquadramento teórico, a Revolução do 25 de Abril proporcionou aos professores novas ideologias que permitiam uma transformação da sua atividade profissional (Teodoro, 1994). Maria João Mogarro & Joaquim António Pintassilgo (2014) complementam esta ideia afirmando que a vontade de rutura com o período fascista e início de um novo ciclo fazia valorizar a educação e a cultura como papel fundamental para a difusão e transformação social – sendo assim importante para professores difundir esses novos ideais, assumindo-os como “os protagonistas centrais desse processo revolucionário” (p.4).

Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) no seu livro *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*, também referem esta ligação entre a implicação da dimensão política no contexto escolar, nomeadamente quando associado à transformação social e afirmam que “(n)ão é possível abordar-se o acto de educar ou o acto de aprender no âmbito das escolas como actos dissociados dos compromissos políticos, culturais e formativos que justificam a sua existência como um espaço singular de socialização que se foi afirmando progressivamente, a partir sobretudo do séc. XVIII, como um contexto educativo tão incontornável quanto inevitável no mundo e nas sociedades em que vivemos” (p.9). A mudança de paradigma pedagógico também é algo que vemos presente no discurso dos/as professores/as entrevistados/as no que se refere ao papel dos professores: já não é simplesmente ser transmissor de conhecimento e assumir o aluno como um ser desprovido de conhecimentos e experiências e como incapaz de também ser considerado no seu projeto de construção e desenvolvimento, mas sim ser um interlocutor qualificado que tem em conta as especificidades e necessidades dos alunos. Contudo não são eles sozinhos a orientar o seu percurso tendo em

conta as dimensões necessárias para promover o desenvolvimento dos alunos (Trindade & Cosme, 2014) assumindo que “a valorização da importância de um perfil humano sólido do professor como a base em que deve assentar uma boa preparação científica, pedagógica e didática e, novamente, a afirmação de que o trabalho do professor não se reduz à dimensão técnico-didática” (Mogarro & Pintassilgo, 2014:7) tendo também que ter qualidades pessoais como a “dedicação, a criatividade, a flexibilidade, a disponibilidade e o auto-controlo; “interacções seguras”, promotoras de confiança entre os envolvidos no processo e o desenvolvimento de estratégias de acção no âmbito da diversidade, isto é, que se fundamente numa prática relacional de qualidade; e uma “responsabilidade social”, nomeadamente na formação para a cidadania” (Mesquita, 2010:12), sendo que o professor tem que assumir a responsabilidade de realmente ser e praticar aquilo a que se propõe, desafiar os seus alunos e isso foi referido por um/a professor/a entrevistado/a quando afirma que os professores têm que assumir responsabilidade pelo exemplo que passam para os/as alunos/as durante o processo de ensino-aprendizagem:

“Nós não ensinamos, só ensinamos e educamos muito e educamos muito pelo exemplo. **Por isso é que eu acho que os professores são grandes figuras públicas, as pessoas é que acham e não assumem esse papel na realidade, mas, mas eu acho que sim, que somos figuras públicas e, portanto, devemos ter algumas cautelas com a nossa exposição e com o exemplo que damos aos nossos alunos.** Portanto, não podemos praticar o credo e proclamar um credo e praticar outro.” (PE3)

A influência da formação inicial e a necessidade de formação contínua também foram tópicos abordados pelos/as professores/as entrevistados/as. Relativamente à influência da formação inicial na prática posterior da profissão foi identificado que a formação inicial é um período marcante para o modo como os/as professores/as podem desempenhar a sua profissão:

“(…) e no ano de estágio nós ainda estamos muito ligados ao mundo universitário e à questão mais pedagógica que estudamos nas disciplinas pedagógicas e levamos tudo de uma forma mais orientada e mesmo também na altura as próprias orientadoras que eu fiz estágio em português e latim também eram muito formatadas nesse sentido de que, à partida, tudo o que se passava na escola, os meninos portavam-se bem e quem não se portasse bem devia ser colocado na rua e quem fosse para a rua provavelmente iria reprovar e no caso do secundário iria anular a matrícula e o caso estava resolvido. Portanto, **nós tínhamos que dar aulas aos bons alunos.**” (PE1)

“Sabia que não queria uma formação clássica, queria uma formação que me ajudasse a ser, a aprender a ser professor. Pronto, isso também é um papel muito importante. Portanto, eu, depois de ter entrado na formação de professores, fui orientadora de estágio na escola. Depois estive 9 anos na formação de professores na universidade, e aí, se calhar, podemos dar aqui uma...contribuir de certa forma para uma outra visão do ensino. **Mas como é evidente, ainda hoje ouvimos muitas histórias, (se calhar menos) mas histórias de professores, da sua formação**

inicial de professores que correu muito mal. Portanto, e todos nós reproduzimos, papéis, não é? Reproduzimos modelos (se quiser) e, portanto, isso também repare que em muitos de meus colegas, ao longo destes anos todos, reproduziam o que foi o estágio para eles, a formação inicial.” (PE4)

O tempo da formação inicial de um professor configura-se como a primeira aproximação de um/a recém-professor/a ao possível contexto de trabalho onde consegue relacionar todos os conhecimentos adquiridos com a realidade educativa (Mesquita, 2010). Apesar do grande objetivo ser contribuir para uma melhoria das práticas, foram identificadas algumas fragilidades tais como “uma rotinização de estratégias na preparação de professores, que inibe o desenvolvimento da inovação educacional; uma incapacidade de se adaptar às mudanças operadas pela sociedade e pela escola, nos últimos anos; práticas de formação desfasadas que não encontram estratégias que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática; e dificuldade de se articular com escolas, onde os futuros professores vão trabalhar. Destes aspectos lacunares sobressai a valorização que as instituições formadoras continuam a fazer dos modelos clássicos de formação, privilegiem eles uma visão mais académica ou mais técnica da formação de professores” (Mesquita, 2010:6) o que faz com que muitos professores reproduzam modelos daí em diante que não se enquadram no tipo de resposta necessária e exigida, como evidenciado nos fragmentos de entrevistas mencionados anteriormente.

Para além da importância da formação inicial para o desempenho do trabalho docente, a formação contínua também foi mencionada como ponto a ter em conta:

“A formação contínua vem, digamos, obrigar, se calhar a uma visão diferente do ensino. Uma outra perspetiva, se calhar mais humanista, menos reprodutiva, se calhar em que centram o ensino no aluno.” (PE4)

“Depois de alguém me ter dito isso eu começo a ver que afinal, depois de 27 anos de trabalho de escola de professor, **eu ainda tenho muita coisa a aprender**, a mais não seja uma coisa tão simples como olhar mais para o lado direito. Acho que foram uma pessoa de fora nota logo, por exemplo “olha, aquele aluno está com muita frequência distraído” e eu naturalmente vou prestar mais atenção ao aluno.” (PE1)

“Os meninos também não sabiam lidar com as videoconferências e com os classrooms e com as sessões do meets e do zoom e do Teams e por aí fora. Há um conhecimento muito maior agora de muitas outras coisas. Eu sou professora de português e de francês. Essa é a minha formação de base académica superior. Eu não sou obrigada a saber mais nada. Sei dar português e francês. Acontece, porém, que o francês e o português são línguas vivas. São línguas dinâmicas, são línguas que ainda hoje se falam felizmente no mundo e cada vez mais, o que significa que todos os dias mudam, todos os dias acontecem coisas diferentes, portanto, eu não posso ensinar português como ensinava há 20 anos atrás, porque a gramática inclusivamente já não é a mesma. **Portanto, os professores não podem partir do pressuposto que o curso deles está feito e a formação académica deles está feita, porque isso foi só o início do percurso efetivo para a vida profissional. O resto do percurso vai acontecer ao longo do tempo.**” (PE3)

A formação contínua configura-se como uma responsabilidade do professor em procurar o desenvolvimento e aquisição de competências de forma a refletir sobre os fatores de mudança e inovação em conjunto com outros profissionais de forma a evoluir tanto como pessoa como profissional, ou seja, “a formação inicial revela-se como um importante meio para construir competências profissionais por meio: da investigação; do trabalho pessoal; da responsabilização pelo ensino; da reflexão sobre a acção; da construção da autonomia; e do saber-fazer profissional. Mas, na sua durabilidade, essa construção é uma actividade que deve ser alimentada por novas formações, pela procura de novos conhecimentos, pelo trabalho pessoal, pela reflexão, pela investigação, muita perseverança e no “tornar-se” professor em cada experiência de ensino” (Mesquita, 2010:12).

Para além de mudanças sobre o papel do professor também foram mencionadas mudanças no que confere ao estatuto da profissão e às condições de trabalho, ou seja, a precarização do trabalho docente. O reconhecimento da presença de um corpo docente envelhecido no sistema de ensino nos contextos nos quais exercem funções foi dos pontos mais evidenciados pelos/as professores/as:

“Se numa escola a idade média dos professores está quase nos 50 anos, por muito que eles queiram fazer, queiram melhorar claro que é muito mais difícil. Quando eu comecei a trabalhar havia muita gente de 20 anos, 20 e poucos anos, a trabalhar na escola. Agora não.” (PE1)

“Entrou muita gente nova, embora agora esteja outra vez um bocadinho estagnado. Temos uma fase em que a média de, pelo menos neste agrupamento, a média dos professores do primeiro ciclo, ainda ali na casa dos 45 anos por aí, mais ou menos, de 50 talvez, já temos professores já com algum tempo de serviço e alguma experiência, mas eu penso que foram professores que apanharam no percurso deles várias situações que os levaram também a ser um bocadinho diferentes.” (PE2)

“E, deparamo-nos aqui com uma situação em que temos uma grande parte dos professores numa idade diferente, com uma visão diferente, esgotados pela profissão ser tão difícil para muitos. E não temos jovens nas escolas, os mais jovens têm entre os 40 e os 50 e devem ser os mais jovens da escola, portanto, isso traz muito, (é verdade) isto vai trazer que nos próximos 5 anos uma alteração muito grande, até na sociedade como é evidente, mas nas escolas, isto vai ter que mudar...Aos professores vai lhes faltar aqui algumas características muito próprias de um jovem professor. Eu que estive sempre ligada à formação inicial de professores” (PE4)

O envelhecimento da classe docente é um dos problemas que o sistema de ensino português enfrenta. Segundo Rita Duarte (2021), o facto de termos uma grande parte de professores com 50 ou mais anos ativo nas funções e uma pequena parte de professores com idades inferiores a 30 anos demonstra a baixa atratividade da docência e que em breve, ou mesmo já no momento, estaremos a assistir a um fenómeno que será a falta de professores/as

nas escolas. O próprio envelhecimento da classe docente é também associado à dimensão da motivação para a prática da profissão onde “o burnout dos docentes, a desmotivação associada a fatores extrínsecos (e.g. políticas educativas e socioeconómicas) e intrínsecos (e.g. cansaço físico/psicológico, dificuldade em conciliar horários com a dinâmica familiar), ou a pouca atratividade da profissão” (Duarte, 2021:10) são apresentados como alguns dos fatores que estão associados a esta questão. No discurso dos/as professores/as entrevistados/as alguns destes fatores foram mencionados, tanto no modo como eles percecionam a sua profissão e como é que isso tem implicações para a prática docente, destacando-se: a carga horária elevada e trabalho administrativo, que retiram aos professores o tempo que necessitam para desenvolverem criativamente a sua profissão; injustiças a nível laboral (salários e evolução da carreira); cansaço da profissão não associado ao ato de ensinar mas aos assuntos que envolvem os alunos; distância entre a sua casa e a escola onde trabalha; ter no mesmo espaço alunos com mais ou menos dificuldades; garantir que todos aprendem sem ficar desmotivados ou prejudicados - gerir ritmos de aprendizagem; desvalorização das atividades relacionadas com as dimensões artísticas devido à necessidade de cumprir o currículo; necessidade de cumprir com os objetivos estabelecidos externamente; políticas educativas como sinónimo de mais trabalho para os professores e estar disponível para se adaptar perante as mudanças:

“Não é assim tão fácil como há aqui há uns anos atrás e acaba por ser também gratificante. **As coisas são mais difíceis. Primeiro lugar, porque questões burocráticas. Se todos os professores sabem como é que o aluno está anteriormente isso pressupõe reuniões, relatórios, processos individuais de alunos, muita coisa.** Há muito trabalho a montante para sabermos isso e portanto, **hoje um professor tem que ser mesmo profissional cada vez mais altamente especializado capaz de trabalhar com outras pessoas, cada vez com mais pessoas, quer de dentro da escola quer de fora da escola porque é a única hipótese que tem de motivar os alunos a fazer melhor, melhorar as tais competências deles, porque se o professor achar que dar aulas agora continua a ser isso... de debitar matéria e de cumprir o programa vai ter uma grande desilusão e vai aí vai ser um profissional frustrado e vai-se tornar uma pessoa revoltada e vai passar isso depois para as pessoas que o rodeiam. No caso da escola, são os alunos.**” (PE1)

“Não estava à espera de ter gostado da escola como gostei e **apesar de ter que fazer muitos quilómetros para ir trabalhar para lá e depois acabar por vender a casa que tinha em Aveiro e aproximar-me mais da escola.** Apesar disso tudo, foi uma experiência muito positiva. Eu gosto de trabalhar naquela escola.” (PE3)

“Não foi a minha primeira escolha, embora muitas pessoas me vissem como professora, mais do que até como relações-públicas. Portanto, eu também acho que se eu tivesse seguido o curso de relações públicas, eventualmente em termos de realizações profissionais, não teria sido tão satisfatório como foi até hoje de professora. **Pronto... com todas as vicissitudes que vêm associadas ao trabalho e à carreira do professor, sobretudo ... que acho que não deveria existir, tanto se é professor, como se é outra coisa qualquer e essa história da carreira**

profissional deveria desaparecer de vez, porque isso traz muitas complicações à gestão de todo o nosso trabalho (...) (PE3)

“Sim, a perspectiva que eu tenho é que a atitude dos professores e o comportamento do trabalho do professor, o trabalho da atividade letiva propriamente dita mudou muito nestes 20 anos, sobretudo, como dizia por imposição das políticas educativas. **Hoje em dia está a acontecer com esta história da flexibilidade e por aí fora que são só os grandes chavões, os grandes palavrões que já ninguém pode ouvir falar em flexibilidade. Já ninguém pode ouvir falar em avaliação formativa e avaliação qualitativa e avaliação, já ninguém pode ouvir falar sobre isso, porque a esmagadora maioria dos meus colegas encara isso como mais um peso, mais um fardo. É quase como se tivessem que voltar a tirar o curso de professores para continuar a ensinar e não é nada disso**” (PE3)

“Há um perfil do aluno, mas não há um perfil das escolas, nem um perfil dos professores para o século XXI...não é simples. Se os documentos escritos fossem determinantes efetivamente para a mudança do rumo da educação... **Eu não precisei ao longo do meu percurso profissional, não precisei de um perfil do aluno para trabalhar essas competências que lá estão. Portanto, enfim, as decisões políticas de facto determinam a nossa postura e o nosso trabalho na escola mas nós temos de saber onde estamos efetivamente e para o que estamos. Nós temos que saber do nosso ofício e independentemente das políticas**” (PE3)

“Nós trabalhamos 5 vezes mais só para preparar os conselhos de turma para papéis, grelhas de avaliação... mas mesmo assim, fora disso” (PE4)

“Sim, hoje **o professor tem mais dificuldades por falta de tempo para desempenhar, não quer dizer que não desempenhe. O que lhe retira é muito tempo da sua criatividade obrigatória e necessária, inerente à profissão...** Em detrimento de coisas administrativamente, temos que colocar aqui uma série de coisas. Houve um aumento da carga horária desnecessária, portanto, se assim não fosse, acho que o professor teria tempo também para desenvolver essas competências se calhar nos alunos de outra... dessa tal criatividade, não é, portanto, a criatividade do professor que está muito estrangulada...Com estas novas tarefas, digamos.” (PE4)

“**A escola tem um papel de ajudar só que às vezes queremos tratar os filhos e temos que tratar é dos pais. Eu só toquei neste assunto para explicar que o cansaço da profissão não está relacionado com o ato de ensinar. O gosto de ensinar tá lá todo, a vontade de fazer o pino para eles perceberem. Tenho técnicas minhas... estou cá há 5 anos a dar aulas faz agora a 19 Setembro, 25 anos de técnicas minhas para ensinar contas as vezes que nós próprios percebemos que uma vez falamos assim e deu certo e vamos continuar ou não, ou modificar, não é a questão...**” (PE5)

“Pronto é diferente a minha perspectiva agora do ensino é essa e foi mudando... realmente foi. Quando eu no início da minha carreira, eu ouvia de vez em quando e agora começo a refletir e já havia uns visionários. Já havia pessoas que imaginavam o ensino assim. A Catarina **já ouviu falar naqueles decretos-lei fantásticos agora, 54 e 55. Só que tudo custa. A mudança custou muito. E também é importante haver progresso**” (PE1)

Segundo João Pessoa (2015), o trabalho do professor é um trabalho centrado no desenvolvimento do ser humano, sendo que é através da atividade que estabelece com ele que cria ligações entre as coisas e os conhecimentos. Como já foi referido anteriormente, é através do modo como ele exerce a sua profissão e das escolhas que faz que pode (ou não) motivar os

seus/suas alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para que o/a professor/a consiga motivar os seus/suas alunos/as é importante que este também se sinta motivado e a desmotivação por parte dos/as docentes está relacionado com a precarização do trabalho e as políticas educativas que influenciam as práticas.

A flexibilização do trabalho docente está relacionada com o aumento das funções atribuídas ao/a professor/a. Segundo Patricia Piovezan e Neusa Maria Dal Ri (2018) a Revolução do 25 de Abril promoveu a “reforma do sistema educativo voltada à democratização da educação pública, os docentes reivindicaram um modelo de gestão que garantisse a autonomia das escolas e a participação dos professores nas decisões gestionárias das instituições” (s/p). Este modelo de gestão democrática fez com que o professor juntasse às suas funções um novo papel que, segundo o Ministério da Educação e Ciência, implica que “(a)lém do trabalho lectivo, os professores são também obrigados a participar em várias reuniões de professores e em reuniões de trabalho com outros colegas. [...] Para além das funções lectivas e da frequência de reuniões, os professores, apesar de não terem qualquer preparação específica para esse efeito, exercem ainda funções directivas e gestionárias, tanto administrativas como pedagógicas. Para muitos, o exercício de tais funções representa ainda mais obrigação profissional” (Relatório da Comissão, 1988: 1231). Esta sobrecarga de funções associada também a questões relacionadas com o evolução da carreira docente, a má remuneração e questões práticas do dia a dia fazem com que o professor não consiga sentir-se motivado e não exerça a sua profissão da melhor forma possível, sendo importante considerar que um/a professor/a desmotivado/a pode ser sinónimo de uma “má remuneração, que provoca a tripla jornada de trabalho, deteriora as condições de vida pessoal desse professor, além de condições desfavoráveis de transporte; fadiga; saúde fragilizada (...)” (s/p).

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) e todas as medidas seguintes que visam a reformulação de processos tendo em conta a garantir o acesso e sucesso de todos os/as alunos, os/as docentes são também responsáveis por atender às necessidades dos seus/suas alunos/as, de adequar estratégias tendo em conta o grupo com o qual se encontram e dar resposta a todas as dimensões já referidas anteriormente. Com isto o que pode acontecer é que “quando se deparam com uma sala de aula superlotada são incapazes de operacionalizar conceitos básicos de suas áreas de conhecimento” (Pessoa, 2015: 10), o que os pode levar a uniformizar as metodologias de ensino-aprendizagem, ficando por vezes de lado a componente criativa.

A utilização de recursos pedagógicos foi também mencionada pelos/as professores/as entrevistados mas com duas perspetivas diferentes: a primeira concebe os recursos como uma

mais valia para o processo de ensino-aprendizagem, já na segunda perspetiva existe uma desconsideração do professor devido à existência dos recursos.

“E eles agora não se veem sem um computador e eles dizem, e depois eu disse-lhes “a primeira turma que eu tive e a segunda a professora não tinha computador na escola, nunca tive na sala. Só há pouco tempo é que comecei a ter...e eles diziam assim “e como é que tu ensinavas?”. **Esta ligação da professora depende dos meios para ensinar que há uns anos atrás, isso era completamente fora da caixa, não existia. Tínhamos alguns materiais, a maior parte feitos por nós, construídos para a hora para o momento da aula, não é? E que andávamos com aquela tralha o tempo todo... um bom professor tinha que ter uma boa garagem para poder armazenar todos os materiais que ia fazendo...a minha vida continua a ser um armazenamento, mas hoje em dia é um bocadinho diferente.**” (PE2)

Eu às vezes até acho que **eles acham que o professor nem era necessário... E mesmo se eu às vezes até achas que eles acham que estou, nem era necessário. Era tipo, “dá-nos os livros da não sei quê” e está tudo feito...E não é verdade...**” (PE5)

Segundo Joana Galego (2022), os recursos pedagógicos - sejam eles digitais ou físicos - são ferramentas que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem e que podem contribuir para o incentivo do desenvolvimento da motivação e interesse pelo modo como os conteúdos são abordados, ou seja, a implementação de recursos didáticos “facilitam as condições necessárias para que o aluno possa realizar as atividades planeadas com máximo proveito e possibilitam o papel ativo do aluno nas suas aprendizagens. Deste modo, essa implementação no ensino permite proporcionar a interação entre professor e aluno(s), o aluno e a atividade, bem como entre alunos, conseguindo-se uma aprendizagem dinâmica e enriquecedora” (p.49) e, as atividades dos livros sonoros e a Plataforma/Aplicação, promovidas pela IIES À Barca, contribuem para o desenvolvimento e criação de recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelos/as alunos/as e professores/as com o intuito de diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem, contudo devem ser vistos como complemento à atividade do professor e não como substituto.

Quando os/as atores/atrizes foram questionados sobre a perceção que tinham acerca da profissão do/a professor/a, os pontos que evidenciaram foram de encontro com os tópicos também abordados pelos/as docentes entrevistados, pelo que percebemos que existe uma visão comum sobre a precarização do trabalho do professor e os desafios inerentes à prática da profissão.

“Olha, os professores de línguas são bastante abertos, claro que são os professores de conteúdos mais diretos, que são os professores de português e muitos são os que estão na escola e não me procuram... **também porque os professores estão muito cansados e têm medo do facto de me estarem a procurar levarem-nos a terem mais trabalho porque eles também não têm horas para articular comigo.**” (AE1)

“Há espaço se as pessoas tiverem essa vontade e essa disponibilidade porque depois saem às 8 ou 9 da noite das reuniões. **A vida do professor é muito difícil por exemplo: Eu não peço reuniões com os professores para não terem mais uma reunião e eu sei muito bem com uma escola porque fui ao conselho pedagógico e estavam lá os professores todos.**” (AE3)

“Sim. Alguns professores sim e querem, mas só que todos os dias também se deparam com isso, que é **“eu tenho que dar o programa”** porque eles são obrigados a dar o programa. Se não derem, vão querer saber porque é que não foi dado o programa, não é? Estas coisas acontecem mesmo assim e eles não podem abrir mão de muitas aulas” (AE5)

“(…) porque são pessoas já com muita idade, cansados, com muitas frustrações acumuladas porque não é fácil, os alunos são difíceis, a própria vida dos professores é difícil. Eles não têm uma remuneração financeira satisfatória, se calhar. Muitos vêm de muito longe, cansadíssimos” (AE5)

O trabalho colaborativo entre docentes também foi mencionado nas entrevistas dos/as professores/as como uma das alterações verificadas no exercício da profissão, ou seja, a passagem de um trabalho solitário e individualizado para um trabalho colaborativo e em grupo:

“(…) tive a sorte sempre de ter durante 28/29 anos, jovens professores na minha sala de aula, sempre, portanto, isto para nós é um privilégio. Porque conseguia estar sempre a ver, eles traziam coisas novas para mim, que eu aprendi imenso. **Aprendi muito com eles (eles comigo certamente) mas mais eles, eu acho que sim**” (EP4)

“**A partilha. Aqui há uns anos toda a gente escondia...cada um fazia por si, escondia. Eu já não entendia isso e às vezes perdia por partilhar, partilhava com os outros, mas outros nem sempre partilhavam comigo. Acho que agora, com isso de formar grupos de fazer o mesmo tipo de teste...do online... acabamos por partilhar mais e ajuda todos.**” (PE5)

“Nós aqui já fazemos entre nós aquilo a que chamamos a supervisão pedagógica, que é: **um colega vai assistir com alguma frequência a aulas de outro colega e pode apoiá-lo, por exemplo.** Eu falei um bocado do Auto da Barca do Inferno e dos Lusíadas. Imagine que eu gosto dos Lusíadas e até fiz um trabalho, um mestrado ou alguma coisa sobre e gosto muito de dar essa obra...eu posso dar o meu apoio a um colega quando ele está a fazer isso. **Imaginemos que a colega em causa gosta do texto dramático, gosta de teatro e até gosta de representar e é capaz de ler com muito mais motivação o Auto da Barca do Inferno para os alunos, ela pode perfeitamente vir a minha aula e fazer isso** (...)” (PE1)

“Claro que dentro de sala de aula cada um tem o seu professor, à partida, mas também **agora temos a coadjuvação em que os colegas têm a hora de inglês e vem dar a nossa, vem ajudar na nossa turma** (...)” (PE5)

“No online, no nosso agrupamento, **nós planificamos em conjunto. Isso mudou bastante e acho que foi uma mais valia e aprender a trabalhar em equipa... estamos ali, temos de trabalhar em equipa, tem as coisas positivas e negativas, mas é sempre bom porque são outras ideias e outras coisas e pronto.**” (PE5)

Segundo Sofia Ruiz e Raimunda Gebran (2014) o trabalho colaborativo entre docentes pode promover a “(...) melhoria da situação profissional necessária em todo o processo educativo, é formada pela interação que se estabelece entre os próprios docentes, pois eles

aprendem uns com os outros, permeados pelas relações. Nesse processo, os profissionais tendem a apoiar em uma reflexão crítico-colaborativa sobre sua prática, compartilhando problemas, fracassos e sucessos com os colegas, de modo a lhes permitir examinar as suas teorias, seus problemas de funcionamento, suas atitudes” (p.5314), procedimentos estes que foi possível verificar nos dois exemplos acima mencionados.

Tendo em conta todas as transformações consideradas pelo/as professores/as entrevistados/as sobre a sua profissão e uma posterior reflexão sobre as mesmas é possível aferir que, face às mudanças políticas e aos avanços da investigação sobre a prática docente, o trabalho do professor sofreu reconfigurações ao longo do tempo de forma a corresponder às exigências colocadas, como já foi alvo de reflexão anteriormente:

“Ao princípio eu achava que era só debitar conhecimentos, portanto, bastava ter aqui na minha cabeça as aulas muito bem organizadas, muita gramática para lançar aos alunos muitos complementos directos e essas coisas todas e, de repente, comecei a perceber que eu tenho aqui os motivar, se eles não estiverem motivados, inclusivamente, até podem compreender e ouvir o que eu estou a dizer e até a colocar no teste algumas coisas do que eu disse, mas vão se esquecer muito rapidamente. Pronto, basicamente é isto.” (PE1)

“Eu penso que o papel do professor hoje tem que ser muito diferente daquilo que era a minha imagem e que como eu disse, sempre tentei fazer diferente sempre... a minha luta do tentar mudar o preconceito que existia do professor que debitava conhecimento e que passou a ser um professor muito mais próximo, muito mais...como é que eu hei de explicar...um professor que está... que vê o aluno como como alguém quer realmente importante se não a base de todo o processo de ensino e aprendizagem. Esse é o professor que eu tento ser e eu acho que já trabalho com muitos professores assim... as coisas têm mudado gradualmente. Não foi um processo repentino” (PE2)

“Penso que se continuar assim e, portanto, os próprios professores também vão mudar, porque não é só o que se espera dos alunos, é dos professores e o que é que se espera da escola... portanto ela tem que estar articulada com esse objetivo. As mudanças são tantas e tantos professores têm que cada vez mais ter essa consciência e trabalhar esses aspectos e que eu acho que estão a trabalhar.” (PE4)

“Os professores também têm que fazer um bocadinho diferente com as metodologias, tem que atualizar de acordo com os estilos de aprendizagem dos próprios alunos. Uns são mais sensitivos, outros são mais visuais.” (PE4)

Relativamente aos/as às percepções que os atores/atrizes entrevistados têm acerca do da sua profissão, estes consideram que o modo como a profissão se configura hoje a sua presença na sociedade sofreu alterações ao longo do tempo. A ligação da profissão à liberdade e à criatividade foram dois dos pontos evidenciados. De facto, A necessidade de transformar a criação artística num meio para subsistir foi uma das diferenças mencionadas durante as entrevistas, encarando a arte como uma profissão (Cardoso, 2021:54):

“Pois...é...muitas vezes é bastante frustrante, mas eu tive que chegar também a uma altura da minha vida e perceber que a arte, tudo bem isto é tudo muito bonito, mas...eu cada vez mais comparo mais o meu trabalho – e tem-me ajudado a ter uma lógica qualquer – com o trabalho de um carpinteiro ou de um marceneiro...**é tudo muito bonito o que eles fazem, mas eles têm que por comida na mesa, não é? Então aquela arte é também uma arte que eles vão ter que vender...tudo bem é tudo muito bonito é uma arte...mas eles vão ter que a vender...No nosso caso também é um bocado isso...**” (AE1)

A precariedade do trabalho dos/as atores/atrizes também foi mencionado por todos os/as entrevistados/as e uma das dimensões está relacionada com a falta de formação e como isso pode influenciar o acesso a oportunidades de trabalho. Segundo Inês Cardoso (2021) ao “longo da história legislativa de Portugal, a arte foi sendo enquadrada de várias formas no panorama legal, numa constante tentativa de regular a atividade artística e o fluxo económico e laboral que circula no meio da Cultura e da Arte.” (p.54). Ainda segundo a mesma autora, o facto de não ser necessária formação para o exercício da profissão faz com que profissionais que investiram na sua especialização vejam a qualidade do trabalho ser diminuída e sem acesso a algumas oportunidades, havendo assim uma desvalorização de todo um investimento, como foi o seguinte caso:

“Portanto, **eu acho que há um longo caminho ainda a percorrer e em termos de conquistas, critérios de valores desta profissão que têm, de uma vez por todas, têm de ser definidos porque** não faz sentido. Eu estou, por exemplo, proposta para um casting. Imagina. **É uma atriz com as minhas características da minha idade. Com este perfil e de repente, aparece uma pessoa que não é atriz e vai ao casting e fica...isso não é impeditivo, embora esteja muito melhor, não é essa situação. Eu acho que está muito mais...eu acho que hoje, para um miúdo de 15/16 anos, acho que não lhe passa pela cabeça se quiser ser ator, não ir estudar pelo menos. Acho que vai procurar estudar para aprender. Mas depois o salto para o ser profissional é aqui que começam os problemas... tu se quiseres ser arquiteta sabes exatamente todo o percurso e todos os patamares que tens de passar. Enquanto a atriz é tudo ainda muito leviano. É um bocadinho o que vai acontecendo e tu vais gerindo o que vai acontecendo, tu vais...portanto isto não é fácil e é desconfortável para quem está a passar por essa situação. É pouco seguro e tu sentes-te muito desprotegida.** E depois há aquela necessidade que há em todas as profissões que é a criação de lobbies de pessoas que vão apoiando. **Não tens um apoio oficial, digamos assim, mas tens de pessoas e isso é tudo muito relativo. Se essas pessoas gostam de ti muito bem, se não gostam de ti, que pena. Tu podes conseguir ou não as coisas em função disso e é muito não pelo teu empenho, pelo teu desempenho e pelo teu brio profissional, mas porque ou tu dás com este ou com aquele ou senão as coisas não acontecem, isso é muito assim. É nesse sentido que eu digo que é ainda uma sub profissão, pela falta de respeito do nosso país, das entidades responsáveis.**” (AE5)

Na última frase do excerto colocado anteriormente e no que irá ser apresentado a seguir, os/as atores/atrizes entrevistados/as mencionam que a rede de conhecimentos em algumas ocasiões pode ser determinante para que seja possível conquistar um trabalho ou um papel na área uma vez que “a rede de relações e de conhecimentos mostram-se determinantes para a

escolha da equipa artística” (Borges, 2007:205) e que “(...) o conhecimento e a sugestão de um colega são mecanismos muito utilizados pelos directores dos grupos de teatro no recrutamento e selecção de um actor para trabalhar num grupo de teatro” (idem: 244):

“(...) se não tiveres uma rede não existes, se não estiveres dentro de uma rede de conhecimentos não existes, e isso é uma coisa que também...lá está...que estes 20 anos ao nível de currículo muitas vezes não são valorizados, e só sinto que são minimamente valorizados por exemplo agora quando concorro a uma escola porque há um concurso público em que pedem certificados experiência profissional, valoriza-me a licenciatura, mas mesmo aí há muita promiscuidade, mesmo no sistema de seleção porque existe, porque é um conjunto de interesses, e o teu pode ser muito bom e teres uma grande experiência profissional mas se for tua amiga a pessoa que está ali, é capaz de ser selecionada em vez de mim. Olha, por exemplo, agora estou a trabalhar numa escola, fiquei em 1º lugar no concurso este ano, estou como artista residente da escola, mas percebi que existem ali um conjunto de coisas sub-reptícias que me ultrapassam, por mais que eu trabalhe bem isso não é o que vai ser mais valorizado.” (AE1).

Outra das dimensões evidenciadas pelos/as atores/atrizes entrevistados/as está relacionada com a precariedade dos contratos estabelecidos com as entidades contratantes. Apesar de quem trabalha nesta área preferir trabalhar durante curtos períodos e com entidades diferentes com vista à evolução do fazer artístico de forma a que promova o enriquecimento do património cultural e artístico (Cardoso, 2021) porque “(...) ter pouca ou nenhuma massa crítica, e, sem diálogo crítico, o tecido artístico perde capacidade para evoluir” (Borges, 2020, p. 36 cit in Cardoso, 2021:54), como podemos ver neste exemplo:

“Porque as pessoas que para mim pisam o palco que pisão as madeiras estão em terreno fértil, eu agora estou a trabalhar por exemplo com amadores e tenho lá um aluno que é do quarto ano aqui na Universidade de Évora. Portanto, em breve acabou e então eles constituíram um departamento de teatro na universidade. Não tem muitas aulas práticas e tal...ele tá tá...então com esse grupo amador que Joaquim António de Aguiar que é das associações mais antigas que nós temos em Évora de teatro e finalmente portanto já tem 170 e tal anos e estou lá fazer ligação com o outro e eu dizia ao rapaz do 4º ano que ele estava ali em cima de Tascas, (...) ou seja, eu vejo esta profissão como uma coisa prazerosa e libertador... livre de criar” (AE3)

Tendo em conta esta a necessidade de “enriquecer o património cultural e artístico” (idem) e a vontade de circular e/ou trabalhar em projetos mais curtos faz com que, nesta área, segundo Carolina Vaz (2013) “(o) mercado de trabalho (seja) mais flexível e orientado por pequenos e médios projetos com elevada mobilidade e o número de trabalhadores independentes – freelancers - é mais do dobro do que no total de trabalhadores a nível europeu” (p.17) e por isso contratos de prestação de serviços sejam o mais comum (Santos, 2004), o facto é que mesmo esses por vezes não consideram as especificidades da prática da profissão e por isso a “(...)lei geral acaba por dificultar a prestação da actividade e por não proteger o profissional de espectáculos” (Santos, 2004: 86) o que dificulta no modo de gestão das suas

próprias vidas, como vemos no seguinte exemplo dado por um/a dos/as atores/atrizes entrevistados:

“Mas da forma como o país trata toda esta profissão, não se pode considerar que seja uma profissão... **nós não temos qualquer tipo de proteção laboral, como sabes.** Hoje está muito diferente, mas ainda continua "atriz"? Mas isso é alguma coisa?”, não é? Muitas vezes deparamos com essa situação, “mas isso dá alguma coisa?” (AE5)

“Eu não considero uma profissão...talvez fiques um bocadinho surpreendida com o que eu vou dizer, mas eu não consigo considerar a profissão de atriz uma profissão. **Eu considero uma sub-profissão, porque, não para mim enquanto atriz, mas por respeito**” (AE5)

“(...) e eu disse que **é o último espetáculo que vou fazer porque é uma escrita original e eu gosto de textos originais e é o último porque tenho muito trabalho, são muitas horas de trabalho e ganhamos muito mal. É muito cansativo** eu já estou com 47 anos, já não tenho a mesma estaleca, nível de memória ou fisicalidade.” (AE3)

“Não foi uma coisa pensada mas também acho que **não queria viver de uma coisa precária, ninguém quer uma forma precária mas eu gostava muito de fazer aquilo. Não me via de forma nenhuma numa coisa que não é regular, não imaginava uma pessoa não conseguir perceber a sua vida daquele mês.** Para mim fazia muito diferença porque nalguns casos eu já consegui encontrar trabalho com contrato, portanto assim consigo fazer um bocadinho de tudo e ter o ordenado fixo garantido que me dá outra estabilidade.” (AE2)

“Muitas pessoas **estão nas suas terras e estão a desenvolver os projetos e não sei quê ... e a constituir uma família e o teatro quer dizer para alimentar-se crianças é muito complicado né....** Prontos é um trabalho precário ..” (AE3)

Tendo em conta todo o panorama apresentado anteriormente, existe então uma procura por contextos de trabalho que contribuam para uma maior estabilidade laboral e, para os/as atores/atrizes entrevistados, esse contexto foi o da escola:

Por questões de formação **percebi que precisava de estabilidade profissional e percebi que a nossa área não está a dar...e aliás...**o facto de eu estar a trabalhar em educação a nível de estrutura financeira e até estabilidade profissional não me afetou assim tanto como ver os meus colegas que nunca trabalharam em educação...**tenho colegas a passar muito mal agora, não é? Trabalhavam só em teatro...**(AE1).

Tem trabalho profissional e depois tem o trabalho com a comunidade e eu trabalho com a Comunidade e muitas vezes é o trabalho que eu sinto sempre que não é tão valorizado. Então **se vires o que um ator recebe e que alguém vai trabalhar para uma escola todos os dias recebe, percebes que não é valorizado, isto é um esforço...trabalho e esforço. Apesar de haver menos trabalho como ator, quando trabalho como ator ganho sempre melhor.**(AE1).

“É isso sim *[apesar de haver pouca oferta, o trabalho do ator é melhor remunerado]* . Se calhar isto não se pode afirmar assim tanto, porque também depende muito dos contextos. Das companhias, das entidades contratantes. **Eu sinto que com o trabalho como ator tenho responsabilidade de estar nos ensaios,**

tenho responsabilidade de em casa trabalhar o texto e é só. Quando trabalho numa escola tenho que gastar dinheiro em gasolina, tenho que estar, às vezes, com mais que 60/70 pessoas por dia diferentes, tenho que preparar coisas, ou seja, o desgaste é muito maior.” (AE1)

“eu tive que olhar para a minha formação, tomar um conjunto de opções e perceber que só como ator a mim também não me interessa trabalhar...porque **há muitos projetos que como ator não me interessa fazer...então precisei de arranjar alguma coisa que me sustentasse...percebi que a educação...é uma coisa que eu gosto de fazer...eu gosto muito do contacto com os alunos**” (AE1).

As questões de género na igualdade de acesso a oportunidades de emprego também foram referidas durante as entrevistas. Vera Borges (2007) apoia-se no contributo de Catherine Paradeise (1998) para justificar esta situação pois esta autora afirma que “(a)s mulheres (...) encontram-se em desvantagem em comparação com os homens: por um lado, em termos de volume global, existem actualmente pelo menos tantas atrizes como actores no mercado para menos papéis (dois em cada dez num programa regular, produção cinematográfica ou televisiva); por outro lado, em volume por momento do ciclo de vida, o exame das distribuições no cinema e no teatro mostra um grave défice de papéis para 'mulher madura'... Podem, no entanto, permanecer na profissão deportando o seu esforço de diversificação para si mesmas - criação de emprego..., para investimento na periferia da profissão... ou para atividades completamente externas” (Paradeise,1998: 42-43 cit in Borges, 2007:223-224)¹:

“Não sei se surge de uma vontade ou de uma necessidade...mas se calhar de uma necessidade. Trabalho muito precário e então depois o **facto de ser mulher também é outra questão... aqui há muitos papéis, fiz bastantes de homem, mesmo durante a faculdade e depois não há muito trabalho para mulheres ...não faltam atrizes mas os trabalhos, mensagens, textos já escritos, a maioria dos papéis são para homens, não quer dizer que não possam ser feitos por mulheres, mas a verdade é que eles não são destinados a estas**, mas é isso então as mulheres têm muito menos lugar no teatro. E nas escolas de teatro há maioritariamente mulheres.” (AE2)

A ligação entre a teoria e a prática, segundo Vera Borges (2007) é também o que permite a progressão a nível profissional visto que é através de uma formação contínua articulada com a experiência que vai tendo contacto nos grupos de teatro nos quais colabora que consegue esta progressão e crescimento profissional e este é um dos tópicos também abordados pelos/as

¹ Versão original - “Les femmes (...) se trouvent défavorisées par rapport aux hommes:d'une part, en volume global, il existe actuellement au moins autant de comédiennes que de comédien sur le marché pour moin de rôles (deux sur dix dans une production de cinéma ou de télévision ordinaire); d'autre part, en volume par moment du cycle de vie, l'examen des distributions au cinéma e au théâtre montre un grave déficit de rôles de 'femme-mûre'... Elles peuvent néanmoins se maintenir dans le métier en déportant leur effort de diversification vers l'auto-céation d'emploi..., vers l'investissement de la périphérie du métier...ou vers des activités carrément extérieurs” (Paradeise;1998: 42-43 cit in Borges, 2007:223-224)

atores/atrizes entrevistados/as, quando mencionam a formação como algo que vai sempre complementando a prática e vice-versa:

“Eu perspectivava em colocar em prática tudo o que aprendi o mais rápido possível, porque eu venho de uma geração no meu caso na altura a ESMAI do Porto e eu tinha professor do Conservatório de Lisboa a vir ao Porto e por opção decidi trabalhar numa companhia que convidava encenadores de todo o mundo desde Brasil e Europa e eu usei este recurso para aprender o máximo que conseguia. A parte teórica pode ter faltado porque optei por trabalhar a nível prático, mas por curiosidade sempre fui procurar a teoria. Perspetivar o futuro é colocar em prática o que sei, dentro da encenação do dramaturgo, consigo falar dos alemães, de diversos autores e dramaturgos. Conhecer cada vez mais para colocar mais em prática.” (AE4)

A liberdade para criar é também um dos aspetos mencionados durante as entrevistas, tanto de atores/atrizes como de professores/as como característica da profissão do ator e, de facto, segundo Rita Durão (2018), é no exercício da sua criatividade que é possível produzir “(...) ação e gesto, dois dos elementos necessários para produzir um objeto artístico que, por sua vez, ao ser manifestado e exposto, se relaciona com o mundo interior e exterior de quem o concebe e de quem o vê” (p.37) como podemos observar em alguns exemplos:

“Porque as pessoas que para mim pisam o palco que pisão as madeiras estão em terreno fértil, eu agora estou a trabalhar por exemplo com amadores e tenho lá um aluno que é do quarto ano aqui na Universidade de Évora. Portanto, em breve acabou e então eles constituíram um departamento de teatro na universidade. Não tem muitas aulas práticas e tal...ele tá tá...então com esse grupo amador que Joaquim António de Aguiar que é das associações mais antigas que nós temos em Évora de teatro e finalmente portanto já tem 170 e tal anos e tou lá fazer ligação com o outro e eu dizia ao rapaz do 4 ano que ele estava ali em cima de Tascas , em terreno fértil. O ator quer dar e tem que confiar na pessoa que está com olhar de fora para orientar é óbvio que as improvisações, 90% se calhar vai tudo embora mas há sempre coisinhas pequeninas que se podem fazer e não deve haver uma quase uma autopunição, ou seja, eu vejo esta profissão como uma uma coisa prazerosa e libertador... livre de criar” (AE3)

“Nós queremos usar todos [os atores] dos anos 90 porquê? Porque nós arriscamos, porque nós trabalhamos até às quatro da manhã, porque nós fazemos a coisa com muita paixão, não quer dizer que os alunos não façam com paixão mas há menos capacidade de risco e eu penso que é por causa dessas camadas, dessas defesas que vão tendo e que é imposto o politicamente correto, o bonitinho... bem não se pode falhar e as falhas são lindíssimas, faz os acidentes, são as coisas que são às vezes...aproveito as tascas para para meter no espetáculo e depois é individualidade... já não há tanto o espírito do coletivo, estamos aqui é para criar um objeto artístico.” (AE3)

“E depois mais tarde descobri que isso se chama profissão de ator, essa foi a minha primeira perspetiva. A minha perspetiva sempre foi a da comunicação com o outro, contar histórias na perspetiva do trabalho do ator, nas origens” (AE4)

“[os professores] não têm o desprazo que nós artistas temos, porque a nossa vida é feita disso, é desprazo, é feita de arroz, é feita de criatividade. A arte é feita dessas coisas” (AE5)

“O ator é uma pessoa multifacetada. E quando eu penso num ator, eu penso em alguém que é capaz de, de repente, criar um mundo que talvez seja o mundo ideal, portanto, ele até pode, portanto, a personagem aquele que ele veste acaba por ser um mundo ideal.” (PE2)

Por fim, as altas expectativas que associam a arte para a resolução de problemas também foram identificadas nas entrevistas, uma vez que estas “(...) narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de exceção e de excecionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação” (Martins 2017:14) como é possível constatar no seguinte exemplo:

“e estes agentes como eu não é...**estão sempre à espera de uma espécie de qualquer coisa que façam magia...Há um conjunto de expectativas em cima de nós** (e nós no doutoramento falamos um bocado sobre isso), **um bocado ilusórias e até eu próprio, às vezes, tenho de desconstruir isso**, porque parece “Ah, tu és ator então o que é que podes fazer? O que é que um ator pode fazer aqui?” e tu dizes “Bem, eu não vou estar a fazer teatro numa sala de aula, não é bem o contexto nem me estão a pagar para isso, não é?...Então propões intervenção em sala de aula...” (AE1)

3.2) O papel do teatro na comunidade e o envolvimento de instituições artísticas da comunidade na escola

Quando abordados sobre qual o papel do teatro na comunidade, um dos primeiros tópicos abordados foi a identidade e, de facto o “(t)eatro passou a ser a arena privilegiada para refletir sobre questões de identidade de comunidades específicas, contribuindo para o aprofundamento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade que podem, através da improvisação, do jogo teatral, explicitar suas semelhanças e diferenças. O teatro seria, neste sentido, porta-voz de assuntos locais, o que poderia contribuir para expressão de vozes silenciosas silenciadas da comunidade” (Nogueira, 2007:79-80):

“**A primeira coisa que me vem à cabeça é a palavra “identidade” ...assim como um clube de futebol, faz parte da identidade de uma cidade.** Tenho sempre esta ideia que um grupo de teatro, uma companhia de teatro também pode fazer. Identidade também porque acho que pode dar um espaço de fala a pessoas que normalmente não o tem. Acho que o teatro também deve ser esse lugar de fala do outro. E a mim interessa um teatro que não tem que ser um teatro completamente politizado e até com uma bandeira política atrás, mas falar de temas que são fraturantes que ainda são. (...) Esta criação territorial e acho que o teatro é muito importante para isso, para criar laços e criar raízes...e acho que isso, nós percebermos de onde é que nós vimos, percebermos melhor para onde podemos ir. Acho eu acho que a falta de desse conhecimento identitário, acho que a importância é essa questão da identidade, de valorizar a identidade do território de cada um.” (AE1)

“Para mim o papel do teatro é cada vez mais das coisas mais importantes para mim. **No teatro é onde podemos levar a palavra, os temas que estão na atualidade ou não, e que podem ser discutidos mesmo em termos clássicos , portanto é**

essencial e entre aspas uma religião. O teatro é essencial, e tem de correr nas veias das pessoas. Nesta altura é muito triste porque temos os espetáculos adiados ou cancelados, e agora temos uma data nova para daqui a 3 meses mas estou muito receosa porque se for novamente adiado será pela 3 vez e isso é difícil.” (AE4)

“De alguma forma não mas sim na sua totalidade, potência e desenvolve, **nenhum cidadão poderá ser mais feliz do que consumir cultura, agora a falta de conhecimento e sensibilidade é que faz com que os cidadãos sejam ingênuos e não evoluem.** A cultura para mim é evolução.” (AE4)

A importância que o teatro tem em desenvolver nos indivíduos a sua dimensão reflexiva e crítica faz com que seja possível conhecer melhor a realidade que se vive e as situações com que se confrontam, forçando-os a olhar para o teatro “como um instrumento gerador de autocrítica e de problematização da própria realidade” (Ramos, 2013:28) e é através do desenvolvimento destas dimensões que é possível a construção de objetos artísticos mais interessantes, devido a esta cooperação e reflexão entre os indivíduos e existe também a vontade de transformar o teatro de algo meramente contemplativo para algo que possa ser compreendido e interiorizado:

“Por um lado, porque sei que vai dar pontos [*a articulação das companhias de teatro com os municípios*], mas por outro lado porque também me interessa. **Interessa-me também discutir enquanto artista, ter o meu processo aberto à discussão. Porque sei que vai tornar o meu objeto no final muito mais interessante do que ser só eu e os meus colegas assim, muito fechados numa sala, fazer o nosso trabalho. Isso poderá chegar a essa fase**” (AE1)

“Eu não sou como... é uma coisa que está muito incutida no nosso país, que é um estado patriarcal, o estado resolve, o estado faz, o estado decide, o estado é que diz que caminho, os temas que tem que se abordar para este ano, ou seja, este faz com que as pessoas se desresponsabilizem. **Então para que o espaço do teatro seja social, ou com os miúdos ou com amadores, os textos escritos por eles são um espaço para eles pensarem como é que nós podemos construir um espetáculo, para se ter a consciência de que montar, ou criar um objeto artístico dá trabalho e é moroso. E então claro que isso faz com que as pessoas tenham sentido de pertença e confiança. Há muita gente que refere que eu não sei, eu não percebo nada disto. Percebe percebe. É bom pôr as pessoas a sentirem que o espetáculo é construído por eles... eu estou lá para ajudar, mas não vou com a papinha feita.** Claro que eu tenho espetáculos aqui...claro que eu vou manipulando de alguma forma. Eu também sei que não vou permitir certas coisas...quando uma rapariga tinha pensado nisto e aquilo é o que estamos habituados a ver, que é para as massas. Eu prefiro por exemplo a pintura... Então temos o que olhar...e não ir para o facilitismo e claro que tem influência nas pessoas e é claro que quando acabar, eu acredito, quero acreditar um dia que... e não quer dizer que é para irem para o teatro não estou a fazer isto para as pessoas para escolherem teatro.. eu digo não vão para teatro... mas se calhar a pensar bem nas coisas no seu dia-a-dia, na profissão, na vida pessoal, pode-se criar outro tipo de pensamento e não ir pelo facilitismo... as coisas dão trabalho. É não desistir... é muito fácil...não vamos encarar e vamos ver até onde é que isto vai e se eu tenho algum problema no trabalho e se eu não percebo alguma coisa eu digo porque não... é tirar medos também. Algumas coisas ficam e é o Teatro que dá isso...pode dar...” (AE3)

“Se queres ser uma pessoa culta, se não queres ser uma pessoa culta, onde é que isto te leva...quanto mais culto tu és e por mais que se diga, mais possibilidades tens de seres uma pessoa mais feliz e melhor contigo própria e de o mundo não ser uma coisa tão abstrata e tão bizarra.Tu tens maneira de aceder ao mundo, entende. Fica tudo muito mais nítido. É bom ter referências culturais, é bom podermos pensar um bocadinho mais à frente. Acho que são mais valias” (AE5)

“Então andamos todos aí agora com um alargamento às redes sociais... nós somos heróis de nós próprios, então toda a gente tem opiniões, toda a gente fala, toda a gente diz disparates, toda a gente se envaidece mais com as suas fotografias, com os seus vídeos. Aquilo que nós estamos sempre a falar que é preciso impor nas crianças e todos nós temos que ter limites para perceber por aqui posso ir por aqui não posso, então eu acho que os limites quase que não existem e estão aí a fazer coisas que não têm consciência e lá está...**porque não tem consciência cultural e fazem qualquer coisa. E acho que é uma falta de pensamento crítico que a arte é extraordinária porque contribui para te fazer pensar sobre as coisas, te obrigar a colocar questões, como é que eu me vejo nisto? Como é que eu me empenho nisto? Como é que eu implico nisto? E obviamente que isso depois tem consequências.** E temos uma sociedade muito inculta...Gostava de ter um discurso um pouco mais otimista,mas não... porque mesmo quando estás a trabalhar num contexto onde as coisas deveriam ser radicalmente opostas” (AE5)

“Eu quando tive oportunidade trabalhar 4 meses no Rio de Janeiro para os vários colegas do Augusto, eu tive várias experiências, **trabalhei num manicómio, cheguei a trabalhar numa prisão, trabalhei com uma comunidade de outro estado no Brasil e isso de facto abriu não só no sentido de trabalhar com a comunidade na criação de um espetáculo mas onde existe é um espaço democrático,**onde existe um espaço de partilha onde as pessoas são livres de falar, de criar, de propor, e quanto mais coisas bem delas próprias melhor.” (AE3)

“Eu há dias que acontece ver séries da Netflix que realmente me vão desligar a cabeça...e não estou a dizer que o teatro tem que desligar a cabeça. Aliás, acho que deve acender a cabeça e acender ideias, mas tem que se atualizar e acho que houve outras áreas que se atualizaram e acho que o teatro está muito desatualizado, **o teatro especificamente enquanto área artística. Acho que não foi capaz de ir atrás da dança atrás da música. Atrás das artes visuais...acho que o teatro ainda é muito teimoso em ter uma linguagem muito específica que poucas pessoas conseguem decodificar. Mas isso é uma opinião muito pessoal. Eu acho que não tem que dar objetos às pessoas completamente complicados para as pessoas estarem ali a tentar perceber quem é mais inteligente, consegue perceber as referências, aliás, acho que o objeto ideal para mim tem que ter várias referências para ser entendido de várias camadas por várias pessoas diferentes...é assim que eu penso enquanto criador quando estou a criar.**” (AE1)

Tendo em conta que existe uma unanimidade relativamente ao facto de que o teatro assume um papel na comunidade e a diferentes níveis, o passo seguinte da investigação centra-se na compreensão do modo como a escola - sendo esta também uma instituição pertencente a uma comunidade local - está aberta ao estabelecimento de relações com outras respostas dadas por entidades locais - como é o caso das instituições artísticas e como é que esta se articula e negocia. A relação estabelecida entre a escola e comunidade não é uma relação que acompanha a história da educação desde sempre, visto que num primeiro momento a escola

estava sob o domínio do poder centralizado assumido pelo Estado e, só nos anos 80/90, devido a uma mudança estratégica devido à intencionalidade de territorializar as políticas educativas, deu início o processo de transferência de poderes e políticas para o próprio local (Silva & Silva, 2018). Esta mudança visou “ampliar a responsabilidade das figuras da escola na resolução das suas questões internas e promoveu a abertura à comunidade, também esta com um papel que se espera mais ativo nas dinâmicas escolares” (Silva & Silva, 2018:32-33) dando a oportunidade de vivenciar situações novas. Nos discursos dos/as entrevistado/as existe um reconhecimento generalizado que, de facto esta articulação é uma mais-valia para o desenvolvimento do trabalho feito na escola e no modo com a escola também colabora com a comunidade:

“Portanto, eu acho que estas parcerias, este envolvimento dos outros parceiros da comunidade são muito, muito importantes. **Neste momento, acho que muitas das coisas que acontecem não aconteceriam se não houvesse esta ligação escola-comunidade.**” (PE2)

“Eu acho que a evolução assenta exatamente nisso, **nesta relação escola aberta à comunidade fundamental quanto a mim**” (PE2)

“Mas noto que há uma maior preocupação em trazer esta articulação...**mas tem havido uma preocupação da escola, em contactar instituições externas à escola, portanto, e mesmo as instituições, outras instituições ou empresas ou até o teatro, neste caso, a entrar dentro das escolas, acho isso positivo. E tem acontecido cada vez mais, é necessário. A escola sozinha não funciona. A entrada de agentes externos à escola acho que é fundamental. Acho interessante isso**” (PE4)

O trabalho em rede facilita a aproximação de duas ou mais entidades de forma a que estas consigam dar respostas a objetivos que têm em comum (Silva & Silva, 2018), sejam eles sociais, económicos ou culturais, algo que também foi mencionado durante as entrevistas:

“Eu penso que com o tempo, ao longo dos anos, há uma preocupação externa de articulação. Ou seja, em termos de externos há uma maior entrada da sociedade para a escola também. Eu penso que a escola sozinha não pode funcionar. **A escola tem que ter uma rede, tem que ter tudo em rede. Tem que haver uma articulação muito grande e com a sociedade onde está inserida de acordo com os seus projetos de cada cidade, digamos... os locais também são diferentes. Por exemplo, aqui a zona se calhar é diferente do interior.**” (PE4)

“Como sou ator, percebi que o facto de estar na escola, se calhar bem ou mal, **dá-me alguma estabilidade financeira e...as companhias também...isto depois é uma lógica política. E eu agora, por exemplo, se eu tenho que mandar um projeto para a Câmara, eu sei que vou ser validado se eu tiver parcerias com associações e escolas. É meio caminho para um projeto ser aprovado.** E depois nós começamos a fazer isso. Agora, ou se leva isto de uma maneira interessante e inteligente ou levas isto de uma maneira pretensiosa. Mas eu percebo que há toda aqui uma máquina que valoriza este trabalho com a Comunidade, que é um trabalho que muitas vezes os municípios não fazem e depositam nestas entidades para o fazerem.” (AE1)

“A vontade [por parte das instituições da comunidade em articular com as escolas] nem sempre é uma vontade, pode ser uma vontade económica, social ou até as duas coisas juntas. A relação da comunidade com a escola ela faz todo sentido não é porque eu escrevi aqui uma escola é só um início...” (AE2)

“Agora quando tu falas...uma coisa é a relação comunidade - escola, outra coisa é a relação instituição da comunidade - escola e quando tu metes aqui uma instituição, tu metes aqui outras coisas que não são só valores sociais, não é tu pensares que a comunidade é muito mais que coisas sociais ligadas às pessoas. Parte da instituição não estava atenta para isso, só que na verdade nós precisamos das instituições para poder trabalhar e esta relação é complicada (...)” (AE2)

O trabalho em rede assume-se assim como uma premissa importante uma vez que é considerada “como uma estratégia utilizada e valorizada, particularmente na articulação das atividades desenvolvidas e dinamizadas em conjunto com todos os atores com influência no campo educativo, especialmente ao nível local” (Silva et al., 2014:11), sendo que este trabalho acontece predominantemente “com universidades, serviços sociais, empresas locais, organizações não-governamentais, sendo que o município constitui um parceiro fundamental” (Silva & Silva, 2018:34). Esta articulação vem, por um lado, providenciar à escola mecanismos e recursos que providenciem um bom funcionamento face aos desafios que lhes são colocados e às instituições da comunidade, por outro lado, utilizar esses mesmos recursos para dar resposta a necessidades que a comunidade lhe pode apresentar (Silva & Silva, 2018). Nas entrevistas, para além do reconhecimento dado ao contributo dos municípios, também visto como mediador e providenciador de determinados recursos e parcerias, - característica que também foi referida por Silva et al (2014) - foram também mencionadas outras experiências de articulação que permitiram este trabalho em rede:

“(...) além disso toda a parte das estratégias, dos recursos das escolas eram muito pobres...não são ricas neste momento, mas há uma preocupação por parte das entidades que gerem as escolas, as autarquias em munir os próprios agrupamentos. Os agrupamentos dependem das autarquias, portanto...eu prefiro sempre o primeiro ciclo, os outros é um bocadinho diferente. Mas o facto de tentarem dentro do possível equipar as escolas com recursos isso foi fundamental para esta mudança. Nós anos atrás não havia nada disto. Ainda ontem falava com os meus alunos sobre os meios de comunicação social...eu tenho um 2º ano e a evolução dos meios de comunicação social. E eu disse que quando andava na escola, não havia fotocópias, não havia fotocopadora.” (PE2)

“Porque imaginamos, quando estamos a trabalhar questões de saúde, podemos recorrer a um profissional de saúde e a escola pode colaborar com certas instituições como o SNS para haver a articulação e momentos de divulgação de informação.” (AE2)

“Portanto, sem dúvida, era obrigatório que a escola estivesse aberta. Nós aqui depois também temos outra abertura em relação à saúde, que é o caso de uma enfermeira no programa PRESS do programa no projeto de educação sexual, que também é muito pouco como nas outras coisas (...)” (PE1)

“Eu acho sempre positivo. É evidente que cada um de nós tem que saber que papel é que desempenha, onde é que desempenha e de que forma é que tem que fazer as coisas. Mas eu acho que...eu a partida, vejo sempre a partilha e o trabalho colaborativo algo que só vai trazer frutos muito bons para todos ...se nós tivermos todos a remar para o mesmo sítio, então o barco vai chegar a bom porto. Se tivermos a remar uns para cada lado, a coisa não vai acontecer, então, **se nós temos uma autarquia que nos proporciona, vamos supor, recursos até a nível informático, agora mais recentemente, não é? Porque fizemos de uma forma diferente. Há a parte da colaboração da autarquia, há a parte da colaboração até do Centro de Saúde, por exemplo, quando temos crianças que estão com problemas e que há uma dinâmica da parte deles em imediatamente despistar, ajudar-nos nesse sentido (...)**” (PE2)

“Isso é fundamental. **Uma escola que esteja fechada em si própria, não consegue funcionar. É impossível funcionar e depois o que é que acontece? Geralmente as escolas, quando dizemos abrir à comunidade geralmente associamos a isso aos encarregados de educação, que são úteis, muito úteis e muito importantes no acompanhamento agora, em trazer aspetos técnicos e desenvolvidos já não são capazes. Aí já temos que recorrer a outras associações ou então a profissionais. Portanto, nós aqui na escola temos muito essa abertura.** Eu já trabalhei com os meninos dos cursos de educação e formação que são os CEF’s... agora não temos deste ano, mas já trabalhamos com instituições quer da trofa, quer de Famalicão, por exemplo” (PE1)

“Eu já tinha experienciado isso quando trabalhei com os alunos do CEF do curso de educação e formação. São alunos que mostram muita dificuldade em completar o 9º ano. É uma turma feita com estes alunos mais inclinados para a questão do trabalho prático. **E então eu já tinha tido aqui uma associação que além de teatro com marionetas também faziam, por exemplo, pinturas. Os alunos recuperavam umas mesas muito antigas que eles tiveram que limpar, tiveram que depois desenhar e pintar...e também a questão do teatro de marionetas que é importante...tem vantagens e desvantagens, uma vantagem para eles é estarem escondidos e não se exporem. Por outro lado, a questão da voz tem que ser muito mais expressiva porque estamos a ver boneco**” (PE1)

“O vetor deve estar nessa direção que é “ok, eu já tenho esta bagagem, eu tenho esta cultura, faz parte de mim e portanto, eu vou usufruir do que a sociedade me dá porque depois isto reverte-se. A Comunidade dá-me isto e eu vou usufruir porque já em outro momento já usufrui também e sei do que é que estamos a falar. **Eu percebo esta linguagem, eu vou ao teatro que eu percebo porque quero e porque quero saber mais. Portanto, acho que é fundamental, não há outra maneira e já outros fizeram isto, portanto nós não estamos a inventar nada. Isto já se faz noutros países, então nos nórdicos já se faz há mais de 30 anos e foi a partir desta transformação que o ensino passou de ser calamitoso nesses países, passou a ser exuberante, portanto, acho que é esse o caminho.**” (AE5)

A participação da comunidade nas atividades escolares fez com que fosse possível a abertura da escola a novos profissionais e “a novas possibilidades de intervenção com o aumento da relevância reconhecida na gestão da escola” (Silva & Silva, 2018:33), como foi o caso dos/as atores/atrizes entrevistados e de todos os profissionais envolvidos na iniciativa através das diferentes atividades, sendo também esta uma das mudanças identificadas no teatro, ou seja, esta participação em espaços que não os convencionais, de forma a cooperar com as escolas no processo de desenvolvimento das crianças e jovens:

“(…) é uma comunidade escolar e ela é feita de muitas pessoas e utilizamos como comunidade então ela tem que ser um reflexo disso, **uma comunidade mesmo que estão os tais profissionais que chamaste profissionais não professores têm de conseguir fazer parte dela. Isto tudo é uma comunidade escolar e ela tem que estar aberta ao mundo.**” (AE2)

“Entretanto, também surgiu essa possibilidade de se fazer essa oferta de escola para o 7º ano, no âmbito da flexibilidade curricular. **Portanto, oferecer essa disciplina de artes e comunicação abria uma janela de oportunidade para podermos estimular a criatividade dos alunos porque há um aspeto que é muito importante frisar aqui e que projetos como este projeto *À Barca* vêm complementar de uma forma extraordinária que tem a ver com a tendência para simplesmente aniquilar qualquer exercício de criatividade quando se definem competências essenciais para cada ano escolar.**” (PE3)

“Acho que havendo essa possibilidade de abertura da escola e **algumas instituições garantir a presença de ator, é ultra importante, porque uma coisa é lecionar e outra é transmitir a sensação e emoção de como se faz, sempre em colaboração com os professores e acho que eles agradecem, porque as disciplinas de língua portuguesa ou história e o saber ler é muito importante**” (AE4)

“Acho claro que é fundamental. Acho que é **uma possibilidade e que deve ser tido em conta. Acho que é importantíssimo. É uma luta muito semelhante à própria história do teatro em Portugal, que é uma conquista passo a passo. A forma como público é conquistado faz todo o sentido ter este tipo de abertura nas escolas e imagina a quantidade de possibilidades que existem naqueles milhares de alunos que existem no país.**” (AE5)

“(…) e eu gostava, e em total em sintonia com o Comissário do Plano Nacional das Artes, que a escola fosse também um centro cultural. **Eu estou numa vila muito pequenina e gostava que as pessoas...a comunidade, isto é mesmo importante...que a comunidade usasse a escola como um centro cultural, ou seja, que houvesse acontecimentos interessantes e suficientes que os pais conseguissem (primeiros os pais) e depois por contágio a própria comunidade comesse a ir**” (AE5)

“Também chegámos a **ir uma vez ao teatro aqui no Centro Cultural de Alvarelhos. Eu lembro-me que eles representaram os Bichos. Adaptaram a obra de Miguel Torga e que também foi muito importante para os alunos. Muito importante para nós.**” (PE1)

“Trabalho é que me parece muito interessante. **Não me parece interessante trabalhar com o comunidade na perspetiva de “olha eu escrevi um texto e vamos ensinar”** . Este texto é óbvio que é possível, **mas aquele que me abriu mais dentro da área social é retirar deles as coisas, retirar o problema, qual a problemática que vocês querem discutir. O que está mal dentro da sociedade... então vamos falar sobre isso e depois vamos fazer um teatro sobre essa problemática.**” (AE3)

“Mas se a escola não se abre a essas instituições fora, vai fechar ela própria e uma escola fechada nela própria é um bom princípio de voltar àquilo que eu dizia há 30 anos atrás, ou seja, ensinar o que está nos livros e pouco mais. Até agora os novos manuais...nós estamos a adotar agora manuais para o 7º ano e 10º ano, mas os manuais 7ºano cada vez mais chamam a atenção para isso, **para o apoio de outras instituições, para presença na escola de outros técnicos, presença na escola de quem está disponível para vir aqui à escola e dar o seu contributo. E no caso do Teatro do Bolhão nós ficamos muito agradecidos e não sei se vai continuar a dar mas vamos ver.**” (PE1)

O teatro fórum² foi uma das atividades contempladas no planeamento da IIES À Barca, tendo sido realizadas sessões com professores e alunos sobre problemáticas que eles assumiram como centrais e relevantes. Segundo Irene Serafino (2022), nos “anos 1970, Augusto Boal (1931-2009) criou o Teatro do Oprimido (to), pensado como modalidade de intervenção coletiva e de participação, que teve um papel de relevo pela experimentação e ressignificação do teatro político e social em épocas mais recentes. Assente na ideia da importância do pensamento sensível como arma de poder e na existência de múltiplas estéticas, alia a arte à mudança subjetiva e à ação social” (p.659). Esta foi uma das transformações que o teatro sofreu, evidenciadas nas entrevistas:

“Com certeza, porque [o teatro fórum] é um espaço de partilha e de discussão. Se pensarmos no espetáculo que eu estou a montar, em vez de eu chegar lá e dizer que “tu vais para ali e tu vais para lá e vamos fazer isto por esta ordem mas se calhar o início por causa do fim, porque não sei que”... é porque é um puzzle que se está a construir em vez de eu ir para casa...como é óbvio eu faço trabalho de casa, estou aqui a bater com a cabeça nas paredes como é que eu vou resolver certas situações. Mas eu levo os problemas lá para dentro e eu levo-os lá para dentro para eles próprios pensarem comigo porque eles fazem parte do espetáculo.” (AE3)

3.3) Teatro e escolas - transformações, dificuldades e potencialidades

3.3.1) Transformações nas escolas

As perceções sobre a profissão mencionadas pelos/as professores/as e pelos/as atores/atrizes nas entrevistas relativamente à escola, devido ou por trabalharem nesse contexto ou terem colaborado no âmbito da IIES À Barca - e já sujeitas anteriormente a um processo de análise crítica (subcapítulo 2.2) - de certo modo abrem a janela para um leque associado às mudanças também verificadas em contexto escolar, uma vez que eles são uns dos principais intervenientes nas dinâmicas com os/as aluno/as e em grande parte dos casos podem estar associados a situações que lá têm lugar. A escolaridade obrigatória e a democratização são dos temas abordados pelos/as entrevistados como desafios da escola:

“A escola está mais democratizada. Naturalmente, o nível de exigência não é igual... um nível de exigência a nível de conteúdos, mas o nível de formação das pessoas eu acho que está melhor. Eu acho que acaba por ser melhor. Isto é, igualdade de oportunidades para todos os alunos. Naturalmente, que hoje em dia nós vivemos tempos mais complicados. Os alunos estão muito ligados às tecnologias e a parte má das tecnologias. A parte má de estarem dependentes de um jogo, de estarem dependentes do telemóvel, estarem dependentes de muitas coisas, mas a escola hoje em dia faz um trabalho muito melhor. Em relação aos alunos,

² “Teatro Fórum” é a terminologia utilizada em Portugal. A terminologia original é “Teatro do Oprimido” (Augusto Boal, 1931-2009)

consegue aperceber-se mais rapidamente dos problemas dos alunos e dá uma ajuda, naturalmente que dá. Antigamente, nem se percebia muito do porquê de a maior parte dos alunos ficarem pelo caminho. A escolaridade obrigatória quando eu andava na escola era só até ao sexto ano. Por isso muitos colegas meus saíram cedo e ficaram logo para trás. Depois vieram novas oportunidades e alguns tentaram estudar mais, mas eles ficaram excluídos. Houve logo ali um funil tremendo que fez com que só entrasse na escola quem estivesse interessado e é claro que era mais fácil trabalhar com esses. Hoje em dia, não. Nós temos que ver esse perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória pressupõe que o aluno estuda até aos 18 anos. E ao pressupor isso, tem que ser dada igual oportunidades de forma a que consiga estudar até o mais longe possível nesses 18 anos. É evidente que o aluno pode chegar aos 18 anos e estar no 6ºano, mas o objetivo não é esse. É porque alguma coisa correu mal, é porque as pessoas não desempenharam bem. (PE1)

“Nos últimos anos o grande marco tem a ver com a inclusão.” (PE1)

“E portanto fez naturalmente uma grande mudança na escola, exatamente para não deixar ninguém para trás.” (PE1)

“Depois eu estive a trabalhar noutra zona logo a seguir ao meu ano de estágio, que foi quando começaram a aparecer na escola aquelas visões mais fora da caixa...pronto, quando começou a aparecer a área escola e metodologias de trabalho mais inovadoras em sala de aula. E eu tinha muitos alunos na altura, porque eu estava português e estava francês, mas tínhamos muitos alunos. As turmas eram enormes assim, o que se queixam agora do tamanho das turmas esqueçam porque...eu tive, eu nunca tive enquanto estive em Lamego, nunca tive turmas com menos de 25/27/30 alunos em qualquer ano que fosse. E isso era muito. Hoje em dia é um bocadinho impensável, porque as metodologias ativas não são compatíveis com tantos alunos. Se é certo, quanto mais reduzido for o grupo, mais tempo podemos dedicar a todos eles, mas isso já vem muito lá atrás. A escola inclusiva já vem muito lá atrás e, portanto, tudo isso já passou nos manuais de pedagogia. Portanto, eu já fiz esse percurso sem haver este show off todo agora. Portanto eu já experimentei tudo isso no terreno e por isso, quando as pessoas me ouvem falar do assunto, acham que eu sou um bocadinho exaustiva, mas efetivamente é um conhecimento que não vem só da informação e do estudo académico porque continuo a estudar e a ler sobre esse assunto porque são questões que me continuam a preocupar mas também da experiência de trabalho e foram experiências super enriquecedoras...” (PE3)

Como já referido anteriormente, o facto de transitarmos para políticas que assentam e configuram a escola portuguesa como uma escola para todos e a associem a políticas de democratização do ensino faz com que existam desafios nos diferentes contextos escolares. O número elevado de alunos/as por turma e os desafios impostos para a educação/formação de todas/os de forma a conseguirmos, para além de uma igualdade de acesso, ter uma igualdade de sucesso são alguns dos desafios com que se deparam os/as professores/as que participaram nesta investigação como é possível verificar através dos excertos acima colocados. Teresa Eça (2010) reflete sobre estas transformações e afirma que é necessário haver um processo de reflexão sobre todas estas transformações, ou seja, se “(...) por um lado queremos um ensino de qualidade, individualizado, que promova capacidades e competências criativas, capacidades

autónomas e reflectivas, mas, por outro lado, não valorizamos suficientemente os professores e as escolas em termos financeiros e sociais e não oferecemos condições para o sucesso. Pelo contrário, continuamos a investir no ensino de massas com turmas numerosas, autênticas fábricas do saber reprodutivo que poderiam ter sido óptimas para gerar uma força de trabalho de autómatos, digna do Tempos Modernos, de Charlie Chaplin, mas que se revelam inúteis para a força de trabalho que pretendemos formar neste momento que ninguém sabe muito bem como é” (p.133). De facto, a democratização do ensino é composta por “uma dimensão fortemente social, em que a igualdade de oportunidades no acesso só ganharia verdadeiro sentido com a criação de condições para o sucesso de todos os alunos, através de medidas compensatórias para os mais desfavorecidos do ponto de vista económico e social. O processo educativo devia garantir a formação humana, profissional e social de todos, enquanto pessoas e cidadãos, autónomos e intervenientes na sua comunidade, para cujo progresso e desenvolvimento deviam contribuir.” (Pintassilgo & Mogarro, 2003:21). A concretização na prática das políticas educativas estabelecidas e a correspondência aos documentos orientadores são os desafios colocados à escola e aos/as profissionais e os professores/as entrevistados também identificam as mudanças que estas alterações implicam na prática:

“O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é um documento ainda relativamente recente que nós estamos ainda a inteirarmos dela e a ver que realmente ele tem muita mais coisa do que aquilo que parecia à primeira vista. Mas fundamentalmente, temos que perceber que esse documento aponta para quase um aluno ideal ou o aluno ideal deve ter este percurso e deve chegar ao fim deste percurso e atingir atingir estes objetivos, de ter este perfil. Depois, com certeza aqui na escola temos que o saber ler, interpretar e adaptar.” (PE1)

“(…) e todos os recursos que nós agora podemos usar e já dominamos de alguma forma, uns melhor que outros, mas que toda a gente se está esforçar para ter algum à vontade para fazer. Claro que os programas também de alguma forma, embora eu ainda não concordo 100% da forma como as coisas estão, acho que nestas idades são um bocado exageradas, deveria haver uma reestruturação dos programas, mas ao longo destes tempos também têm sofrido alterações. Também tem caminhado a par com a sociedade. Há coisas que temos feito, são diferentes de há uns anos atrás, evidentemente.” (PE2)

“Portanto, isto ao longo dos anos, como é evidente, portanto, obrigam de certa forma o papel de professores, a escola também a mudar, portanto. São políticas de educação que estão aqui em questão, as políticas de educação também têm mudado bastante, se é melhor ou pior isso é outra questão, porque isto é muito complicado. Mas penso que também ajuda a escola a ver os alunos e a educação de outra forma” (PE4)

“E claro que não há uniformização porque as escolas são diferentes, os agentes são diferentes, os atores são diferentes assim. Mas penso que mudou bastante, penso que sim, que tem mudado e pronto com a história dos agrupamentos as políticas de educação, às vezes há recuos, há avanços, conforme as políticas” (PE4)

“Relativamente à outra pergunta acerca da escolaridade obrigatória, alguns colegas meus acham que é bastante ambicioso de fato. Ambicioso porque é muito recente. De qualquer dos modos, **se isto continuar a ser aplicado claro que um aluno que inicia agora um primeiro ano, se isto continuar, o perfil que se espera de um aluno...acho que é interessante...mesmo a nível europeu**” (PE4)

Este estabelecimento de novas políticas e novas estratégias pode assumir várias formas para que seja possível criar mudanças que podem estar relacionadas com a necessidade de alteração de estratégias de ensino aprendizagem, utilização de novas ferramentas/materiais pedagógicos que podem ser também tecnológicos como também “(...) alterações curriculares, na gestão dos agrupamentos de escolas e em cada estabelecimento de educação e ensino” (Santos et al., 2011:57). Alguns dos/as atores/atrizes e professores/as entrevistados identificaram na escola uma “oferta” de novas propostas de atividade dentro do contexto escolar ou a necessidade de uma adequação da forma como são lecionadas as disciplinas que, na sua visão, é/seria uma mais valia para o desenvolvimento de competências dos/as alunos/as e de diversificar a oferta de atividades escolares e de estratégias de ensino-aprendizagem:

“Porque esta escola é...tive muita sorte. Tenho um diretor que acredita na arte e de facto já tem clube de teatro há 12 anos. E, portanto, mais facilmente eu percebo que é esse o caminho. É esse um dos caminhos possíveis para que tu percebas que também é correto e muitos alunos lá da escola em vez de irem para o café ou de ficarem na rua ou ficaram simplesmente em casa sem fazer nada no computador **já procuram a escola porque a escola tem um clube de rádio, tem um clube de teatro, tem clube de costura que é uma coisa tão fixe tu aprenderes a fazer a tua própria roupa. Tem um clube de solidariedade. Eu acho brutal**, portanto é isso é um centro cultural, **começa, de facto, a ser o espaço onde os miúdos que começam a sentir-se bem e têm uma voz ativa**. É por aqui! Mas isto, repara, a escola terá aqui uns 900 alunos e estamos a falar de andar à volta de...se 100 alunos estiverem envolvidos nisto é bom. Já está o caminho feito, desbravado e agora vamos continuar.” (AE5)

“(…) Há uns anos atrás, houve por parte de alguns colegas algum pé de trás na situação e diziam “e agora veem outros professores e vão trabalhar com a turma” “e que é que vão fazer e como é que eu não sei quê” ... **Sabemos que AEC’s são uma parte lúdica, mas a parte lúdica tem parte curricular e eu acho extremamente importante também.**” (PE2)

“Portanto, as competências essenciais para a disciplina de português para o 7º ano são x para cada um dos domínios e assim sucessivamente. Estou a falar do 7º ano, porque é o ano que tem a disciplina de oferta de escola que está altamente vocacionada para este tipo de atividade. E, **então acho que foi uma foi uma escolha muito inteligente por parte da gestão da escola fazer essa oferta no início do terceiro ciclo, porque é quando os miúdos começam a oferecer mais resistência à leitura**, por exemplo, e esse espaço permite uma leitura diferente das obras de referência no âmbito dos conteúdos essenciais.” (PE3)

“Eu sempre colaborei com projetos. **Eu sempre tive projetos nas minhas turmas porque acho que ganham com este envolvimento. Acho que a escola tem que ser mesmo assim. E nos últimos anos tem acontecido. Devia acontecer mais vezes!**” (PE4)

“Eu acho é que cada vez mais podíamos **tentar ligar as disciplinas umas às outras e não “só estou a dar português, só falo português”**...está no horário em português, **mas se no português eu estiver a falar de números e conseguir vir aqui buscar um tema de matemática, por que que eu não posso dar matemática ao mesmo tempo que estou a dar português. (...) Eu acho que devemos aprender a integrar.**” (PE5)

“Evidente que se uma pessoa levasse isso à letra chegava aqui uma turma e metade dos alunos ele ia reprovar. Portanto, **nós temos que ter sempre um equilíbrio, um equilíbrio que é de conhecer os documentos, conhecer a letra dos documentos, mas também conhecer o espírito e isso é o mais importante. O espírito do documento é a intenção do documento. A intenção do documento é que todos os alunos estejam incluídos naquele perfil, agora que eles realmente não vão atingir todos, isso é um facto certo...Agora que todos fiquem lá próximos.**” (PE1)

“Não é nada fácil... hoje em dia ter uma turma com 24 ou 25 alunos adolescentes que eu estou aqui com 7º e 8º anos e motivá-los todos os dias, muito mais difícil se tornou na aula online falar sobre Os Lusíadas. Eles estão habituados a olhar para o computador e ver lá o Fortnite, dar uns tiros e de repente ouvir dizer que o melhor que podem ver é imaginar o Adamastor a aparecer aos portugueses no cabo das tormentas. Para um adolescente não é fácil compreender isso. **Agora usando algumas técnicas até da tecnologia, por exemplo este ano no início dessa aula do Adamastor, eu posso ter atrás de mim um cenário do Adamastor a fazer umas coisas, e eles começam a olhar e começam a interagir “então professor, sua casa hoje foi invadida, não foi?” e eu respondo “foi o adamastor que apareceu cá”.** Fundamentalmente, é isso.” (PE1)

Dentro da própria dinâmica escolar já foi, entretanto, pensada a existência de tempos letivos direcionados para áreas que não são tão abordadas durante o período escolar, a abertura da escola à comunidade, permitindo a entrada da família e instituições da comunidade - profissionais de áreas distintas - no período escolar de forma a possibilitar a diversificação das formas de intervenção (Silva & Silva, 2018):

“Há, sem dúvida, a integração e entrada da família, dos pais, dos encarregados de educação. Eu, quando comecei a trabalhar ainda havia muito aquela conceção de que “aí nós vamos fazer” a... “não, não, não podemos comunicar aos pais” ... “Os pais não vão aceitar” ... os pais, portanto, aquela relação do portão fechava, **os meninos entravam, o portão fechava-se e, portanto, cá dentro era a escola lá fora era a família e não havia esta relação tão próxima que existe hoje. Eu o que sinto hoje em dia é que os pais, portanto, a comunidade é fundamental para que a escola funcione, sem dúvida alguma. E se não houver essa relação de interajuda, de partilha, de colaboração, era impossível trabalhar e acho que essa foi das maiores evoluções que eu senti ao longo destes 25 anos...**” (PE2)

Tendo em conta estas alterações e transformações, ao longo das entrevistas também foi mencionado que existem mudanças no que se refere ao papel da escola nas perspectivas dos/as entrevistados/as. Deste modo, segundo as suas perspectivas, a escola deixou de ter a função de instruir, mas também de educar e dar respostas diferenciadas de forma a contemplar o desenvolvimento integral da criança/jovem aluno/a:

“A escola é uma das principais instituições da sociedade e eu acho que o papel da escola é primordial, é na escola que tudo acontece, desde os pequeninhos

até chegarem a crescidos e depois se seguirem para uma carreira como a minha de professor pela vida fora...a escola, é exatamente aquilo que eu que eu estava a dizer porque **é como se fosse a nossa segunda casa... para os alunos, professores e é aqui que nós aprendemos a viver em sociedade. É aqui que aprendemos as regras da cidadania, ser um cidadão ativo, ser alguém responsável...**os meninos caminham a par com a família...evidentemente que eu acho que a família é parte integrante da escola, se não, não faria sentido de outra forma..., portanto, **sendo a família parte integrante da escola nós temos uma grande família, todos, então, é na escola onde tudo acontece... uma boa escola de certeza absoluta que vai formar bons cidadãos. Sendo responsáveis, adultos capazes...portanto é aqui que tudo acontece.**” (PE2)

“A escola, independentemente de ser para aprender conteúdos e matérias e assuntos, enfim, e iniciar a leitura e esses procedimentos todos, **é também uma escola de valores, portanto, também é educação. Portanto, quando falamos de educação, não falamos só de escolarização, falamos de formação pessoal também, apesar de essa ser uma faceta que as famílias gostam muito de reclamar para si,** que os sindicalistas também acham que devem ser as famílias a educar e a escola deve ensinar.” (PE3)

“Por isso é que eu dizia que a escola não ensina só educa e muito porque este tipo de comportamento não se educa só em família. Se os pais não vão ao teatro, os miúdos também não vão. Se os pais não comem com os 2 talheres, os miúdos também não comem. Portanto, agora há uma crise de valores muito grande que atravessa isto tudo. E estas mudanças sistemáticas, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista pessoal das famílias... a escola é o crivo de tudo isso e aquilo que se que às vezes se considera um excesso de permissividade não é porque **a democracia é uma coisa ótima e a liberdade é uma coisa excelente, mas com ela vem um grande peso de responsabilidade e é isso que nós não sabemos ensinar aos miúdos.** Nós eu digo, escola e famílias é muito difícil de treinar a responsabilidade nos garotos, porque eles arranjam 1001 formas de resolver os assuntos sem ser pela via mais correta, digamos assim. **Mas isso eles aprendem com os adultos, porque os adultos são excelentes a dar esses exemplos.**” (PE3)

“Não sei se os nossos jovens estão preparados para enfrentar o mundo atual... Não é uma visão pessimista, mas que vão ter que abraçar o futuro de uma outra forma, **portanto a escola aqui tem (que neste momento) que fazer um bocadinho mais também.**” (PE4)

“Essa é uma pergunta difícil de responder porque **a escola é tudo. A escola neste momento não é só o ensino. É o apoio familiar, é o apoio social, é o apoio psicológico, é o apoio...É tudo, a escola tem que dar tudo...**Antigamente iam às aulas e depois ia tudo embora. Hoje não, hoje a escola é muito mais de tudo. **É o compreender, é o ouvir, é tudo. Mas não é só do aluno, o aluno traz consigo a sociedade com ele... é a família, o avô, a avó, o vizinho...E, portanto, a escola é isto...Portanto é a sociedade, é verdade...**” (PE4)

“Agora é mais ativo, na altura era mais passivo era mais o professor e menos a escola. E agora é mais parceria. Até agora a escola era o edifício e **agora a escola não é a escola edifício, é escola função porque também tem a função de educar, também tem a função de prestar serviço, também têm direitos, também tem que ter respeito pronto. Já não é tanto o edifício, mas sim as pessoas e o que se passa.**” (PE5)

A mudança do papel da escola associada a um trabalho colaborativo com as famílias, sendo esta também parte integrante da comunidade foi também um dos tópicos mencionados

pelos/as entrevistados/as, sendo possível afirmar que a escola “não pode continuar a ser apenas um local de instrução, mas tem de ser também um local onde se personaliza, socializa e educa. Este papel não pertence somente à família. A Escola tem de ser um local de diálogo onde os jovens possam participar de uma forma empenhada e alegre no seu projecto educativo. Deste modo deixaremos de formar jovens passivos, conformados e sem opinião, para formarmos jovens participativos, activos, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicos e críticos” (Costa, 1999:15). A preparação dos/as jovens para o mercado de trabalho é também um dos tópicos abordados durante as entrevistas e, segundo José Costa (1999) ao contrário do que já aconteceu no passado, o papel da escola já não se resume à preparação de uma parte dos/as suas/suas alunos/as para a entrada no mercado de trabalho, mas sim de todos/as, proporcionando oportunidades que desenvolvam características como a criatividade e pensamento crítico de forma a conseguirem adaptar-se a contextos e oportunidades:

“Portanto, a escola vai dar origem e, portanto, à entrada de um mercado de trabalho. E, portanto, a própria sociedade também exige este perfil de pessoas com estas características, de inovadoras, de pensamento crítico, criativos. Portanto, se a escola não lhes dá isto, não potenciar, ser-lhes-á mais difícil. Depois no mercado de trabalho, vão aprender por eles, certamente, mas acho que a escola devia dar-lhes a oportunidade para eles poderem desenvolver também de uma forma mais ativa.” (PE4)

3.3.2) Teatro e escolas - expectativas, formas de intervenção e dificuldades colocadas em contexto escolar

Nos capítulos anteriores foi possível entender, face aos testemunhos e reflexões realizadas, que devido às transformações verificadas em contexto escolar, os desafios e papéis colocados à escola - e consequentemente à comunidade escolar - no que se refere à formação e educação dos/as crianças e jovens, a abertura das escolas ao trabalho colaborativo com a comunidade e as transformações no teatro, no que se refere a possíveis reconfigurações dos locais e modos de desenvolver esta arte, verifica-se a entrada destas instituições e, consequente dos profissionais a ela ligados, em contexto e na dinâmica escolar - de forma a complementar a resposta pelas escolas face a esses mesmos desafios e exigências. Tendo isto em conta, neste momento da apresentação e discussão dos resultados importa refletir sobre como é que o teatro pode ser uma dimensão potenciadora de aprendizagem nas crianças e jovens em contexto escolar, como é que o teatro pode fazer parte da dinâmica escolar e, posteriormente as dificuldades na implementação e integração destes projetos em contexto escolar.

Segundo o documento “Educação artística para a resiliência e a criatividade” desenvolvido pela UNESCO (2020), as “(...) artes têm o potencial de desempenhar um papel

distinto e exclusivo, ao colocar em prática os ideais de uma educação de qualidade. A educação artística permite a aprendizagem profunda de um conjunto mais diversificado de estudantes, que a compreendem ao fazerem, pintarem, se moverem, sentirem, cantarem e se apresentarem. Em essência, a educação artística faz a ponte entre três dimensões da aprendizagem – a cognitiva, a social, emocional e a comportamental –, conectando-as a formas artísticas do saber” (p.2) e esta pode se apresentar tendo em conta duas abordagens que podem ser implementadas ao mesmo tempo e não precisam de ser distinguidas durante esses momentos, segundo o documento “Roteiro para a Educação Artística A Conferência Mundial sobre Educação Artística: Construindo Capacidades Criativas para o Século XXI”³ desenvolvido também pela UNESCO (2006):

- 1) A educação para a arte - “As artes podem ser ensinadas como disciplinas de estudo individuais, através do ensino das diversas disciplinas artísticas, desenvolvendo assim as competências artísticas, a sensibilidade e a apreciação das artes dos alunos” (p.8)
- 2) A educação pela arte - As artes podem ser “vistas como um método de ensino e aprendizagem em que as dimensões artísticas e culturais estão incluídas em todas as disciplinas curriculares” (idem)⁴

Estas duas dimensões foram abordadas pelos/as atores/atrizes e professores/as entrevistados. Na perspectiva dos/as atores/atrizes existe um entendimento de que ambas as dimensões são válidas para se ter em conta no contexto escolar, contudo, na sua perceção existe uma valorização maior da educação pela arte, uma vez que é isso que vai permitir uma maior compreensão sobre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas:

“A dramatização faz parte da expressão dramática. Faz parte do currículo do primeiro ciclo, certo? Tem horas dedicadas à expressão dramática. E eu nem estou a falar nessa expressão dramática que aí seria a mais-valia total, eu já me refiro áreas como português. Eu acho que era fantástico alguém com experiência a nível de colocação de voz a nível de sei lá...tantas facetas que tenham um ator, uma atriz que poderia ajudar na criatividade, na expressividade, em tudo isso, acho que seria, sem dúvida, uma mais-valia.” (PE2)

“(...) imagine dar o gato malhado e andorinha sinhá no oitavo ano que não é um texto dramático, mas de repente passou a ser um texto dramático. E, portanto, o exercício foi ler, o texto narrativo passá-lo para texto dramático e dramatizá-

³ Versão Original - Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century

⁴ Versão original - “there are two main approaches to Arts Education (which can be implemented at the same time and need not be distinct). The arts can be (1) taught as individual study subjects, through the teaching of the various arts disciplines, thereby developing students’ artistic skills, sensitivity, and appreciation of the arts, (2) seen as a method of teaching and learning in which artistic and cultural dimensions are included in all curriculum subjects.” (UNESCO, 2006:8)

lo...dizemos o que sentimos e o que achámos e caracterizamos os personagens e todo esse trabalho foi feito enquanto estava a preparar a dramatização do texto” (PE3)

“(...) é obvio que eu trabalho a expressividade, é obvio que eu trabalho o drama, é óbvio que eu trabalho o teatro, mas não é a mesma coisa de ser um especialista, não é? E pronto, eu notei que foi uma evolução muito grande, até para aquele menino que era conflituoso, por exemplo, que ele foi embora em Dezembro do segundo ano, **mas meter as energias e gritar e se calhar expressar a sua energia, de maneira que, para mim, numa aula normal seria errada.**” (PE5)

“Eu sinto que mais uma vez é um pau de dois bicos. As escolas estão muito preocupadas com o sucesso. Com a promoção de sucesso a nível até institucional, com a questão da comunicação, da escola ter grandes valores...e as artes aqui são um bocado instrumentalizadas não é...**porque é muito bonito tu dizeres que numa escola pública os alunos tiveram aulas de teatro mas não estão propriamente preocupados com o fazer artístico não e...é mais propriamente pegar no teatro, instrumentalizá-lo para trabalhar, por exemplo, questões como a comunicação, ou seja, se tu comesças a falar em criação artística chapéu...ou seja, aquilo tem que servir alguma coisa e...nesse sentido há abertura.**” (AE1)

“Aliás, as escolas não te dão este grupo de trabalho, tu és formado para ser ator, neste contexto tu vais criar ferramentas que podem ser articuladas na educação” (AE2)

“Vender o peixe no sentido de se ciências ou alemão ou não sei matemática... **perguntar aos professores se havia algum interesse em fazer uma aula um pouco diferente embora respeitando o conteúdo programático que estava a ser dado aos alunos**” (AE3)

“(...) e o saber ler é importante e o teatro tem essa benéfica porque o teatro é a palavra, acho crucial algumas pessoas entenderem e eu acho que **alguns professores já entenderam e agradecem porque é uma outra forma de ver...claro que a matéria tem de ser seguida mediante os timing e moldes, mas claro que é muito importante a presença de desmitificar como o teatro pode ajudar na formação dos alunos, e o currículo dos professores e dos alunos.**” (AE4)

O envolvimento das crianças e jovens na dimensão da educação para a arte, nomeadamente no âmbito da criação artística e na educação de públicos também é considerada pelos/as entrevistados/as:

“Eu acho que existe quando existem experiências que sejam marcantes. Só que nível teatral para lewares um aluno a ter uma experiência marcante, no meu ponto de vista, não é lewares o Auto da Barca do Inferno na escola. Não é levá-los a ver uma peça de teatro, porque acho que isso é primeiro lugar... **se calhar isso para alguns é marcante porque não estão habituados, mas para uma experiência marcante, para mim, é perceberem, por exemplo, como é que se faz teatro...como é que é o processo de trabalho...**” (AE1)

“Isto é básico, portanto, e era este o trabalho que eu gostava de fazer com os alunos paralelamente **com um desabrochar do aluno para as questões artísticas e culturais** entendes? **Que se interessasse pela pintura, que fosse uma coisa orgânica e pensasse “ok, eu vou ao futebol... porreiro, mas também vou ver ali uma exposição”, basicamente é usufruir de coisas que tu gostas e se tu não conheces, tu nunca vais gostar de dar**” (AE5)

“Faz todo o sentido porque estou possivelmente a ajudar no desenvolvimento de pessoas que irão, eventualmente, ver espetáculos, filmes, ópera, dança, exposições e inclusivamente seguir essa profissão. Estou-lhes a dar possibilidades de, naquele momento ou mais tarde, que as coisas fiquem nelas próprias. Que ir ao teatro não seja uma coisa abstrata, uma coisa que eu tenho de pôr ali o Smoking, estás a ver? Ir ao teatro é como ir à farmácia buscar remédio porque estou doente...é buscar um momento em que vou cuidar de mim e do meu espírito. Hoje, no século XXI ninguém pensa que nós só temos que tratar do nosso corpo. Hoje em dia tratares de ti é também tratar do teu lado espiritual, do interior, mas é importante e a arte porque trabalha esse lado da sensibilidade, das emoções e, por consequência, dos sentimentos. É importante nesse sentido, até para não gostar. Tu podes descobrir que não gostas de teatro e dizer “não, eu não gosto de teatro, porque isto, isto e isto”, mas há um pensamento crítico em relação às coisas e não um pensamento de distância. Portanto, faz todo o sentido.” (AE5)

O leque de atividades propostas pelo Teatro do Bolhão na IIES À Barca para além de contemplar dimensões associadas à articulação do teatro com o currículo com vista o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem, como por exemplo, com a atividade Ator/Criador ou Contos sem ponto e Plataforma/Aplicação, existem também atividades que incentivam o aprofundamento de conhecimentos por partes dos/as professores e dos/as alunos no que se refere às práticas artísticas e à criação artística como por exemplo as atividades Vamos Construir um Projeto, Teatro Fórum ou Teatro Portátil. Assim, a fomentação de criação por parte, tanto dos/as atores/atrizes como dos/as professores/as de momentos de criação artística, faz com que seja possível considerar que, para além da existência de uma preocupação em articular as artes com o currículo e com a atualização das metodologias de ensino-aprendizagem “(...) existe a preocupação de fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, bem como a ligação a atividades de natureza artística” (Marques, 2012:70), abrindo muitas vezes caminhos para uma maior interdisciplinaridade, ou seja, para um reconhecimento de que “(...) as áreas artísticas devem ser parte integrante e enriquecedora da interdisciplinaridade da escola, podendo funcionar de forma ampla, o que sem dúvida contribuirá para o desenvolvimento do aluno” (Marques, 2012:61) e, consequentemente, mais oportunidade de trabalho colaborativo sendo estas vantagens reconhecidas pelo/as entrevistados relativamente ao trabalho colaborativo e à sua presença em contexto escolar:

“(...) daí para mim fazer mais sentido numa lógica de sala, por exemplo, essa questão da criação artística, que é uma coisa que eu este ano não estou a conseguir desenvolver, que é para eles perceberem como é que se cria uma peça de teatro. Todo o processo da ideia à escrita... das várias áreas se calhar dividiria os colegas em grupo, com as áreas... perceber quem gosta mais de uma coisa e menos de outra, não os obrigar a fazer as coisas... há aqueles que gostam muito interpretar mas há os outros que gostam de pintar e fazer cenários...envolve-los, numa criação coletiva, e quando eles realmente se envolvem e conseguem ter até o momento da apresentação, aí eu acho que estás a mudar alguma coisa. Estás a marcar porque há uma espécie transformadora e que muitas vezes não

é intelectual... é sim do corpo, eles que defendem vão defender aquela peça como é a peça da turma.” (AE1)

“Exatamente, a pertença e quando são eles a construir, eles ficam orgulhosos do que estão a construir e começa a haver uma disputa entre as turmas Depois vou ver o vosso... Quero ver como é que vocês vão fazer, o meu é muito mais giro mas é isso e depois vão ver os dos outros e vou fazendo comparações mal ou bem mas a conversa é outra o tema nos corredores é outro.” (AE3)

“Mas o que acontece aqui é que as pessoas que entram..imagina o teatro trabalha uma data de coisas mas eu acho que aquilo que tentamos potenciar mais na educação é um espaço de liberdade, para os alunos em que eles possam ser autônomos possam aprender a ter um discurso crítico e aprender errar. Todas estas coisas não é só teatro que faz, a filosofia trabalha muito o discurso crítico, a psicologia quando entra na escola também trabalha uma data de coisas e tudo claro de formas, de formas diferentes mas a verdade é que funciona se for tudo feito no projeto global” (AE2)

“Passando agora para este projeto como artista residente, eu tento arrastar comigo muitas pessoas, muitos professores, por exemplo, uma coisa muito simples, eu vou trabalhar a lírica de Camões, por exemplo. Como dizer ou ler ou a lírica de Camões no 10ºano de uma forma mais eficaz. Será comigo? O pessoal de cinema, por exemplo, também tem um clube de cinema, então eles vão filmar e depois vão fazer um documentário sobre aquilo, por exemplo... Isto é tão simples, mas já está a envolver muitas mais pessoas da escola. Ou, por exemplo, eles têm parceria com o Cineclube e eventualmente pode vir uma pessoa também do cineclube antes ou depois mostrar o trabalho final, portanto, envolver o máximo de pessoas. É importante ter esta consciência. Não sou só eu e a professora. Sou eu, a professora e quem mais que possa vir a ajudar neste abrir corredores que são muito importantes nesta coisa da arte. E do nosso trabalho.” (AE5)

Apesar de ser educação artística reconhecida nestas duas dimensões, os/as professores/as e atores/atrizes mencionaram que em algumas circunstâncias, e face ao contexto no qual estavam inseridos, refletiram sobre o estatuto da Educação Artística enquanto área de saber quando comparadas com outras disciplinas presentes no currículo e demonstraram uma necessidade de valorização destas áreas de saber de forma a serem encaradas de uma forma tão séria como qualquer uma das outras áreas, como o Português, a Matemáticas e as Ciências:

“Depois tens esta sensação de que o teatro vai ocupar tempo. A aula de teatro tem que ser uma animada que se não os alunos já têm aulas tão chatas que o teatro não pode ser uma aula mais chata, tem de ser uma aula animada. E isso também é uma lógica que tem a ver com umas disciplinas e com hierarquia das disciplinas, que é o português e matemática são importantes...o teatro é uma coisa assim divertida, que só participa quem quer...não tem que ser valorizada e eu muitas vezes tenho que dizer aos alunos eles ficam assim...eles não percebem. Porque estamos a fazer o aquecimento, começam-se a rir quando eu começo, quando depois chega a ali ponto em que tenho de ser mais autoritário, explico-lhes que estamos em aula e que eu não estou ali para fazer animação sociocultural. Não estou ali para animá-los, estou ali para trabalhar com eles e que aquilo é o meu trabalho e são as minhas práticas. E eles ficam assim um bocado assustados, mas depois começaram a mudar um bocadinho e depois com algumas sessões já percebem que aquilo é um trabalho. Mas é preciso implementar essa lógica, que é um trabalho que não é uma brincadeira, por mais que se possa brincar e se possam rir.” (AE1)

“[A presença do teatro na dinâmica escolar] Não ser nas AEC, porque aquilo é só ocupação de tempos livres, tem de ser mais valorizado. Eu vou semear, mas vou eu como podia ir outra pessoa qualquer.” (AE2)

Esta reflexão sobre a articulação entre a escola e a comunidade, a presença em contexto escolar de áreas de saber que não estariam à priori ligadas a esta, leva a um questionamento sobre “se estaremos preparados para novas possibilidades de atuação, para novos modos de conceção dos currículos e dos seus formatos, para a aceitação de novos desafios quanto ao modo de conduzir os destinos da Educação enquanto um todo” (Durão, 2018:19) para que de facto o papel da educação artística em contexto escolar “não se reduza tão somente a uma consagração de tendências prioritárias e saberes já inscritos” (idem) mas sim permitir que outras áreas também façam parte do contexto e do currículo escolar, não só de forma optativa como os clubes ou as AEC’s, de forma a que seja possível “reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área para um projecto educativo comum” (Eça, 2010: 137). Sendo este um processo, é importante reconsiderar também o modo como se considera o currículo, uma vez que, apesar “(...) de parecer rígido e normativo à primeira vista, tal como outros documentos, carece de interpretação, manipulação, recriação e isso deveria ser entendido por todos os interessados no processo educativo. Mas parece-nos que, na prática, professores, alunos e directores de escolas têm dificuldade em apropriar-se dele e exercer o seu direito pessoal de interpretação e livre arbítrio. Esse medo de arriscar poderá ter que ver com a própria formação inicial do professor, que poucas vezes leva os alunos a questionarem metodologias e didácticas, e com o próprio sistema profissional e de gestão escolar que não promove autonomia, pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões.” (Eça, 2010:131):

*“Eu gostaria de, mais do que tudo, **uma vez que isto é para ser um trabalho continuado, eu gostava de trabalhar continuamente com os alunos.** Porque o que é que eu encontro quando chego às escolas? Eu encontro o discurso de “vamos fazer no teatro, vamos decorar umas falas, fazer uns cenários e pôr umas roupas” e de repente as roupas e os cenários são mais importantes. Não passa por aí.” (AE5)*

*“Claro sim [perspetivo a presença do profissional ou do artista neste contexto] **com um propósito de transformação, ajudar a transformar o ensino.** Sem dúvida.” (AE5)*

“Sim, porque eu acho que se este trabalho for continuado...o ensino tem de ir por aqui. Eu acho que não tem muitas possibilidades, muitas mais saídas. Se continuar por aqui, sem dúvida, daqui a 20 anos vamos ter pessoas completamente diferentes. Com uma perspetiva de estar em sociedade completamente diferente.” (AE5)

“Sem dúvida, sem dúvida. Não só em contexto sala de aula, mas enquanto pessoa presente na instituição. Eu acho que deveria integrar. Por que não? Ser parte integrante de um 1º ciclo, 2º ciclo, do currículo de 1º ciclo, 2º ciclo por aí fora...”

haver uma disciplina, um momento em que a articulação dos dois resultasse numa determinada área que acho que era importante.” (PE2)

3.3) Articulação entre Professor/a e Ator/Atriz em contexto escolar

3.3.1) Motivações para a articulação

Antes de abordar as motivações para a articulação é importante relembrar que a articulação com o profissional do teatro, bem como as restantes atividades eram opcionais para os/as professores, ou seja, não tinham um carácter obrigatório e os/as atores/atrizes, no âmbito da iniciativa, foram convidados para colaborar e no caso do artista residente eles próprios se candidatarem a esse cargo faz com que seja possível entender as motivações inerentes a essas decisões. Assim, tendo em conta esta contextualização, torna-se pertinente para esta investigação entender as motivações que levaram ambos os/as profissionais a participar nesta iniciativa e nas atividades propostas. Um dos motivos apresentados centra-se na vontade de contribuir na implementação da educação artística em contexto escolar uma vez que, tal como Xavier (2010) existe uma vontade em acreditar que “(o)s projectos artísticos em contexto educativo não devem ser considerados uma mera ferramenta de ocupação ou expressão, mas um elemento poderoso de construção numa sociedade que precisa de pessoas livres, críticas e criativas” (p.4-5):

“Apesar dos constrangimentos que apareceram depois que acabaram por condicionar esta vontade...**as minhas expectativas para o projeto é realmente fazer alguma coisa inovadora e que houvesse uma linha de pensamento padrão. Eu procurava realmente esta verdadeira educação artística (...)**” (AE1)

“Foi acreditar no projeto, acreditar nas pessoas, **acreditar que ia fazer a diferença dentro das escolas, que ia fazer a diferença para a própria instituição que me contratou, para o país...**essencialmente foi isso.” (AE5)

“E quando surgiu a hipótese de estar **com um ator profissional em contexto de sala de aula claro que naturalmente fiquei satisfeito. Já é também da minha maneira de ser e da maneira como como vejo ensino**, mas é muito importante.” (PE1)

“Eu costumo dizer que se eu tivesse feito opções lá atrás, mais cedo e eventualmente tivesse arriscado do ponto de vista profissional, eu teria aberto uma escola de ensino artístico, uma escola de artes, porque acredito muito. O **envolvimento em todo o trabalho promovido pelo projeto permitiu preencher uma faceta do meu trabalho na escola que me preenche muito e que acho que é a verdadeira dimensão integral do ensino e da formação escolar e pessoal dos alunos.**” (PE3)

A vontade de proporcionar experiências de ensino-aprendizagem - fruto de experiências anteriores - diferenciadas das que os/as crianças e jovens estão familiarizadas/os e a possibilidade de um trabalho colaborativo com profissionais de áreas distintas com vista à procura também de um crescimento profissional foram também motivos apresentados pelos

atores/atrizes como professores/as entrevistados, como é possível verificar nos seguintes exemplos:

“Foi por acaso porque eu trabalhava no serviço educativo nessa altura, trabalhava no serviço Educativo do São João e na casa da arquitetura e na verdade quando recebi o convite e como era uma área onde eu tenho trabalhado fez-me sentido o projeto achei que era uma área que servia na perfeição.” (AE2)

“por exemplo, eu quero dar aulas porque por exemplo, no projeto, eu gostei do projeto, adoro acho que é altamente necessário acho que é mesmo urgente, tem uma pena imensa dele não ter tido continuidade” (AE3)

“O que me levou a querer colaborar foi o trabalho que ando a desenvolver comigo própria , que é o contato com as crianças com os alunos. (...) E assim foi essa a razão que me levou a aceitar o convite, e a questão de levar a outro lado, as escolas públicas aquilo que às vezes só se trabalha no privado, a quem tem algumas possibilidades (...), foi um trabalho de busca, a mim própria, para o poder partilhar e trabalhar com uma faixa etária que eu escolhi.” (AE4)

“Eu acredito mesmo muito nessa forma de trabalhar e ainda bem que eu tive a oportunidade de fazer esses percursos, porque eu gosto pouco de fazer a mesma coisa anos consecutivos. Eu nunca dou a mesma aula da mesma maneira, nem que eu quisesse. Nenhum de nós consegue fazer. Mas mesmo quem representa, independentemente de poder ser brilhante em todas as apresentações, não faz as coisas exatamente da mesma maneira em todas elas, portanto, esse lado é de improviso, esse lado criativo, esse lado de personalizar um bocadinho as coisas, é muito importante no nosso trabalho porque isso é que dá retorno no fundo do nosso investimento pessoal na nossa profissão. E, portanto, o facto de podermos trabalhar colaborativamente que é um termo...os professores bibliotecários. Eu sou professora bibliotecária também pronto também padeço desse mal, os professores bibliotecários já trabalham muito no âmbito destes conceitos, da partilha de saberes, da partilha de informação e de conhecimento e portanto, essa forma colaborativa de trabalhar já faz parte do nosso perfil enquanto professores bibliotecários. Por isso, estamos sempre disponíveis para trabalhar com quem quiser partilhar connosco” (PE3)

“A minha posição foi muito positiva. Muito positiva, porque eu já estou preparada emocionalmente para que isto aconteça e, portanto, não tive que pensar muito (aquilo foi na hora). Porque eu estou aberta a essas situações. Tudo o que pudesse vir de fora, eu aceito tudo mesmo. Não me causa qualquer constrangimento, eu é “venham e faço tudo, aceito tudo”. Porque tudo é possível e a minha disciplina é de inglês, é muito transversal, é humanista, lá está, e, portanto, faz parte, é integrante, acho que é fundamental, portanto existir alguma coisa externa, algo diferente para mim foi muito positivo, gostei muito.” (PE4)

A procura de uma diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem é algo que o/a professor/a, segundo Maria de Assis (2017), deve fazer, uma vez que é só desses profissionais que depende a procura, existência e a implementação dessa diversificação de metodologias, podendo essas serem pensadas e implementadas de uma forma colaborativa com profissionais de outras áreas, ou seja, a existência de profissionais que estejam disponíveis para trabalhar colaborativamente com os/as professores/as pode contribuir tanto para um alargamento de “(...) iniciativas e de formas de trabalhar com os seus alunos” (p.24), uma vez que esta “parceria entre professores e artistas tem permitido ampliar horizontes e criar

estratégias de intervenção inovadoras. À partida, os professores disponibilizam-se para participar no projeto com a expectativa de encontrarem processos e dispositivos de diferenciação pedagógica” (Pereira, 2017:208), como foi o que aconteceu nos exemplos mencionados anteriormente, como também constituir momentos de formação/capacitação que contribuam para um crescimento a nível profissional do/a próprio/a professor/a. Assim sendo, a promoção do desenvolvimento e apropriação de novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagens constitui-se como uma das vantagens deste trabalho colaborativo e este aspeto foi mencionado pelo/as entrevistados/as:

“(...) na verdade é esquecer um bocado que tens essas estruturas [*instituições da comunidade e escola*] e vais para lá e és tu são os alunos e são professores e a comunidade és tu naquele meio é difícil mas o melhor é tentar. **Várias instituições realizam diferentes tipos de trabalhos, que quando nós olhamos para a escola podia ser útil articular para que consigamos aplicar as crianças de novas formas em que consigamos ajudar os professores no ato de ensinar.**” (AE2)

“Eu acho que é essencialmente o poder comunicar com o outro e poder estar com o outro nas escolas...num grupo de 12 professores teres 7 professores que **sabes que vão utilizar exercícios transmitidos aos alunos é muito importante..um aluno passar por ti dizer te um olá ou querer dar te um abraço é muito importante...o teres ajudado a criar um grupo de teatro dentro da escola e esse alunos continuaram a querer continuar o projeto... ter alunos a pedirem para intervenção em zoom para um trabalho para a escola e essencialmente é isso...as pessoas saberem que és uma mais valia para eles.**” (AE4)

“Agora, se eu vou para lá com teorias filosóficas e meta teatrais, não dá. Vamos ser muito práticos, muito assertivos para que isto funcione, porque há um programa para dar. **O professor tem de dar e eu posso perfeitamente integrar nesse plano de aulas e do que os miúdos têm de aprender e aprender de uma forma que lhes faça sentido**” (AE5)

“Era importante haver mais pessoas, mais gente, mais gente nova, isto é, eu em vez de ter uma turma de 25, a turma devia ser de 15 e devia **ter um colega mais novo a entrar agora no ensino para trazer ideias novas, para fazer coisas diferentes, é muito importante. Não uma questão de apoio, mas uma questão de colaboração. Colaborar porque as coisas funcionam se aparecer gente que tem iniciativas diferentes, porque já aprendeu daquela maneira e acha que resultou.**” (PE1)

“É vantajoso, sem dúvida é, eu acho que quando nós ligarmos esforços, sejam eles dos mais variados tipos resultam sempre em algo que é importante repare que estamos a falar de duas profissões que parecem tão diferentes, mas na realidade têm muitas coisas em comum eu acho que se há 2 pessoas formadas em áreas diferentes, mas que até trabalham para melhorar uma área só eu acho que isso só tem vantagens, sem dúvida alguma.” (PE2)

“(...) quando eu soube que António Capelo, que é um autor que eu admiro, ia estar aqui no município a dar uma aula daquelas que não se podem perder. E então disse na altura à senhora vereadora da educação - que foi diretora do nosso agrupamento e Presidente do Conselho Diretivo - **eu não sei quando é que vou voltar a dar Gil Vicente, mas uma coisa eu prometo desde já, eu nunca mais vou voltar a dar Gil Vicente como dei até hoje, porque aquilo que o António Capelo hoje está mostrar aqui é uma coisa que não vem em nenhum manual de português mas**

que é fundamental para fazer os alunos gostarem de uma peça de teatro ou de um texto dramático melhor dizendo. De uma peça de teatro e de um texto dramático e não sentem constrangimento em se colocarem no lugar dos personagens e fazerem desempenharem aqueles papéis. Ao mesmo tempo, também aproveitamos para fazer nesse segundo ano logo ali no arranque do ano letivo, uma formação com João Cravo, que acontecia ao sábado no teatro do bolhão e que gostei muito. Foi muito interessante. Conhecemos pessoas de outras escolas também e formas de funcionamento dos clubes de teatro noutras escolas.” (PE3)

“A biblioteca é frequentemente o palco onde esses trabalhos vêm todos a desaguar. Mas eu acho que ainda era possível fazer melhor de facto, pronto, **acho que era possível fazer melhor, ter ali outra colaboração, ter ali um técnico na escola para esse efeito, seria ótimo e dar uma credibilidade diferente a esse tipo de formação na escola para os próprios alunos, foi uma experiência muito enriquecedora. Gostei muito de fazer esse trabalho.**” (PE3)

“Eu continuo com uma turma que ela iniciou e que curiosamente este ano eles voltaram-me a falar “Oh professora, então não vem aquela, aquela atriz não vem mais? Este ano não vem?” É uma turma muito difícil, muito difícil...os mais criativos, **portanto está a ver, eu sei que precisam e foram eles que se lembraram porque as estratégias usadas foram uma mais valia para o processo de aprendizagem deles**” (PE4)

“Nós não nascemos professores, aprendemos a sê-lo. Há aqui um trabalho anterior, que se calhar os atores dominam (que faz parte da formação deles, se calhar) **que poderiam conjugar e articular com os professores, sobretudo a própria expressividade. Lembro-me de técnicas, que eu aprendi algumas, mas foi uma vez ou outra. Depois, na prática, vou me lembrando e tal se eu tivesse na escola esta articulação, nós tínhamos sempre a quem recorrer.**” (PE4)

“Muitas vantagens...Primeiro **uma abertura maior porque há aqui um fator de inovação porque o professor é um ser em desenvolvimento quer na dimensão pessoal quer na profissional. E, com os anos, os professores também criam estes vícios, hábitos. (...) E acho que os próprios professores deviam ter esta possibilidade de ter esta formação na área do espelho, reflexo emocional também e se calhar, era uma mais-valia algumas técnicas que os atores dominam certamente passar para os professores. Tinha que haver aqui alguma evolução nesse sentido. Alguma formação? E sobretudo a nível técnico. Acho que potenciam também os professores com os alunos na forma como veem a própria escola, as aulas, esta diversidade, ser mais uma visão mais alargada. Muitas vezes, (sobretudo aqueles professores que fazem sempre da mesma maneira) se calhar aqui haveria um bocadinho mais, lá está, o tal perfil dos alunos, a flexibilidade.**” (PE4)

Como já foi referido anteriormente, os contextos sociais podem contribuir para o desenvolvimento motivacional sobre alguma área (Gonçalves & Coimbra, 2007), que no caso dos/as atores/atrizes foi o contacto com a área do ensino e do/as professores/as foi o contacto já com a área do teatro, quer por estar e ter dado aulas de teatro ou por ter frequentado formação na área:

“Eu tive **experiências que me levaram a trabalhar com adultos, nomeadamente colocação de voz, posição que pode passar por diversos profissionais e** entretanto descobri que gosto mais de trabalhar com crianças apesar de ser mais difícil.” (AE4)

“Então estava a dizer que **o facto de ter dado aulas de teatro também despertou em mim muito essa curiosidade [em participar no projeto], porque foi uma coisa que teve que sair muito de mim e eu nunca frequentei aulas de teatro, frequentei formação sobre teatro**, mas nunca frequentei aulas de dramatização nem nada disso.” (PE3)

“Eu fiz formação ... a última vez foi há 5/6 anos com atores e atrizes que são portugueses. Eu inscrevi-me e era um festival (já não como é que se chama aquilo) e eu fiz, ao fim do dia lá ia eu e não tinha nada a ver com a minha profissão, mas era atores. Portanto, está a ver, no meu interior como fiz teatro, se calhar eu achava que para nós professores era muito importante também ter esta formação” (PE4)

3.3.2) Estabelecimento de um trabalho colaborativo entre professor/a e ator/atriz e estratégias adotadas para a execução desse trabalho

O trabalho colaborativo entre professor/a e ator/atriz, segundo as entrevistas, teve dois propósitos e assumiu três formas distintas. Relativamente aos propósitos foi possível perceber que esta colaboração serviu tanto para diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem - sendo assim, a função do/a ator/atriz foi “(...) desempenhar uma função na sala de aula, ajudando o professor a observar e a construir uma outra forma de ensino-aprendizagem, o que provoca o interesse e o empenho dos alunos e facilita a compreensão dos conteúdos curriculares necessários à construção e à reestruturação do conhecimento” (Pereira, 2017:208) como para desenvolvimento de criações artísticas com base nas respostas já existentes em contexto escolar de forma incentivar o desenvolvimento criativo e crítico das crianças e jovens. Nestes dois propósitos é possível perceber, a partir do que é partilhado pelos/as entrevistados, que todo este trabalho é realizado, tanto pela abertura pela procura de novas formas de ensinar e de aprender por parte dos/as professores/as e do seu conhecimento do currículo e das dinâmicas escolares, como pela parte dos/as atores/atrizes, a elaboração e construção de novas práticas baseadas nas “(...) práticas artísticas que adquiri[ram] através das suas experiências profissionais, mas dirigindo-as para um contexto não profissional que deve constituir-se como processo, como prática artística” (Durão, 2018:37) que em conjunto proporcionam nas situações e momentos de aprendizagem para todos/as:

“É por isso que eu digo, estas coisas são todas muito bonitas, mas na prática é preciso dar a x turmas e a x professores tempo para articularem comigo. Ou seja, estas intervenções são muitas vezes feitas de uma maneira como eu acho, **dão-me o conteúdo e eu tento trabalhar a partir do conteúdo que eles estão a trabalhar dentro de sala de aula**” (AE1)

“No ano passado, num curso profissional trabalhei com eles a partir de memórias biográficas... de família e houve alunas, **neste caso, que eram completamente desmotivadas, mas o facto de apresentar uma peça sobre elas e sobre a história delas levou coisa para outro sítio e tenho certeza que eles ficou marcado aquela experiência.**” (AE1)

“(…) e com essa professora também depois desenvolvi o clube de teatro...ela ajudou-me...ela angariava as pessoas, ia buscar, andava pela escola e perguntava “não queres fazer parte do clube teatro?”. É assim que muitas vezes se consegue trazer os alunos para si...a fazer esse trabalho em campo que foi muito bonito. **Fez-se um trabalho fixe, presencial, completamente prático em que íamos construir um espetáculo de raiz em que os alunos até criaram o texto, já estávamos a começar a trabalhar quando aconteceu o confinamento.**”(AE5)

“Eu só trabalhei desde o 7ºano até ao 12ºano, mas em diferentes registos onde se podem fazer coisas engraçadíssimas. Eu tive essa **consciência com os trabalhos do 25 de Abril. Eles ficam mesmo a saber daquilo, nunca mais em momento algum eles deixam de perceber todo o encadeamento, desde como é que surgiu a história dos escravos até à questão política do Salgueiro Maia e essas coisas todas. Tenho certeza de que eles nunca mais se esquecem, porque toda a escola foi envolvida, quer como atuante, quer como pessoa que viu os colegas e isso também é muito importante.**”(AE5)

“Ele tem que pensar “eu neste texto vou falar sobre isto, isto e isto” e até eu lhes digo mesmo “tens que colocar estas personagens que vai ter estas características e esta personagem vai interagir com aquela”... primeiro pensar nisso e depois então organizar, portanto se ele faz uma auto avaliação e diz que eu ainda não consigo planificar bem o texto, se não consegue planificar não vai organizar se não consegue organizar, com certeza que não vai conseguir escrever nem apresentar e muito menos ler. Depois de o conseguir escrever, **aí surgia a ajuda preciosa dos atores criadores que era de eles lerem para a turma e lerem com orgulho. Ler o texto para a turma e ler com muito orgulho porque já sabem que devem alterar o tom de voz ao dizer o nome da personagem, ao dizer determinada característica que eles querem que os outros percecionem, que é a característica mais importante, etc.**”(PE1)

“Eles chegaram e perguntaram-me como é que tinha as aulas planificadas e disseram “se é isso que está a fazer eu“No caso do ator, eu estive com ele e o que resolvemos fazer? Como estávamos a falar, nessa altura estávamos a dar no 8º ano a história da Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar de Luís Sepúlveda, **ele propôs foi que o texto fosse adaptado. Fizéssimos uma espécie de uma encenação, ou seja, primeiro fazer um resumo da obra, depois uma espécie de encenação e depois, já em sala de aula já com os alunos, ouvir propostas dos alunos. Numa das turmas, por exemplo, a proposta deles foi que fizéssimos tudo semelhante àquilo que eles viam noutros textos, por exemplo, o caso História Breve da Lua do António Gedeão. Eles, então, acharam que podíamos fazer primeiro um resumo e depois tentar fazer versos. E foi isso que nós fizemos.** As personagens mantiveram-se as mesmas. Cada um fez a sua personagem e cada um fez o seu resumo, a sua participação e interação com os outros e depois transformar aquilo em versos. **O ator deu uma ajuda também e eu também e conseguimos fazer aquilo. E depois, o que é que fizemos? Fizemos uma representação nas outras salas, principalmente os mais novos.** Como estava em verso, realmente aquilo captava mais a atenção dos mais novos. Naturalmente que depois **o ator trabalhou a movimentação de quem falava - ou dar um passo à frente ou, por exemplo, os outros dizerem uma interjeição, fazer aquelas coisas e ali e ir incluindo essas coisas - e ele, no fundo, queria era que houvesse uma maior desinibição e também uma socialização, claro, mas também uma confiança nos outros** porque às vezes o aluno que estava a dizer o texto esquecia-se do que os outros iam dizer e isso acabou por ser muito útil noutras turmas. Nessa turma fizemos em verso e na outra turma havia uma espécie de um narrador e as personagens tinham as falas, interagem através de falas normais. **Com a atriz trabalhamos a poesia.”** (PE1) **vou ajudá-lo no que estiver a fazer”.** A tónica depois **focou-se no que se poderia fazer mais, ou seja, e se nós fôssemos mais além, e se nós conseguíssemos que**

eles próprios fizessem aqui um resumo deste texto por palavras deles, agora saindo do texto e mostrando o que é que eles aprenderam com o texto... A grande ajuda foi aí.” (PE1)

“Mas utilizando o teatro para expressar os seus sentimentos, tinha lógica ele fazer aquilo. Por exemplo, determinados papéis cabiam-lhe na perfeição e acho que foi interessante. E também a leitura dos textos, ou seja, **comecei a ter meninos que eu estava sempre para a expressividade e só quando trabalharam os sentimentos e a expressão facial e essas coisas é que começaram a entender a pontuação** do ponto de interrogação todos já sabiam, mas do ponto de exclamação já era mais complicado...chegar a um aluno e dizer “Ai, tens que dizer esta frase com a admiração!”, isto não é nada, não é? A gente tem que exemplificar, mostrar, mas nem sempre é fácil... **quando começarmos a entender os nossos sentimentos se calhar, conseguimos perceber melhor...eu aprendi com isso e hoje em dia começo a leitura se calhar por pontos e posso dizer que tenho no final do segundo ano meninos a ler quase como um segundo ano que já se preocupam fazer pausas e não sei o que. Pronto, por isso acho que foi uma mais-valia.**” (PE5)

“Daí eu **articular com o ator mesmo nesse sentido de, uma vez que eu tinha que dar os textos, podermos os dois trabalhar o mesmo de maneiras diferentes, ele na área dele e eu na minha área e esse trabalho foi muito interessante porque ele fazia pela parte da representação e eu fazia pela parte do português.**” (PE5)

O desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem e de ferramentas/materiais pedagógicos proporcionam momentos de aprendizagem para todos/as, e contribuem para o aumento da motivação quer dos/as alunos/as quer dos/as professores/as, colocando a “(...) criatividade implícita nas práticas artísticas ao serviço dos problemas concretos dos professores e dos alunos de uma turma” (Assis, 2017:26), sendo esta a principal fonte para um aumento do interesse das crianças e jovens pelos processos de aprendizagem, uma vez que estes fatores são importantes para a “(...) formação integral das crianças como meio para o seu desenvolvimento ao nível da expressão e da criatividade. Ao longo do documento sobre a IIES À Barca é notória a pertinência do desenvolvimento da motivação, tanto por parte dos/as professores/as como dos/as alunos/as assumindo-se como fator potenciador de um maior envolvimento que pode promover o desenvolvimento de momentos de aprendizagem mais significativos para todos/as. Estas áreas expressivas são contempladas no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo” (Marques, 2012:62) , ou seja “nunca é demais recordar que a motivação, no seu sentido mais amplo, está na raiz da aprendizagem. A surpresa e a curiosidade geram interesse, chamando ao processo de aprendizagem a componente afetiva (...) [considerando que] cada um aprende de acordo com as suas características e que estas provêm da experiência, do saber, dos hábitos de pensar e de agir que lhe são próprios” (Pereira, 2017:208) sendo também estas vantagens do trabalho colaborativo mencionadas pelos/as atores/atrizes e professores/as entrevistados/as:

“Claro, faz todo o sentido. **Com o propósito de trabalhar o espaço de liberdade, de espírito crítico e de autonomia. Em conjunto com outras pessoas, que só faz sentido assim, com professores, dentro e fora da sala de aula.**” (AE2)

“Eu acho que pegam nas coisas pelo menos importante. **O importante é dotar os alunos...portanto, os alunos têm que adquirir algumas ferramentas que é o trabalho do corpo, de trabalho da voz, do trabalho das emoções.** A partir daqui ok... vamos trabalhar isto, vamos fazer exercícios, vamos fazer um caminhãozinho, não precisamos de fazer como se quiséssemos ser atores... nada disso, mas dar pelo menos o discernimento aos alunos do perceberem “ok, eu agora estou com a voz bem colocada...se eu quero estar triste como é que eu tenho de trabalhar a voz em função disso? Como é que o meu corpo tem de reagir?”. Para este trabalho ser fácil chegar à verdade das emoções...” (AE5)

“Vamos tendo cada vez mais e cada vez mais, mas para isso temos de libertar os alunos com a carga letiva. Cada vez mais projetos e cada vez menos esta sobrecarga que não faz sentido. Os alunos, então de manhã e saem ao fim de tarde. Em muitos anos letivos isso acontece e não pode ser, não pode ser porque eles não ouvem. **Eles não ouvem os professores, ninguém se ouve e estamos ali só a perder tempo... é uma perda de tempo que não faz sentido nenhum. Eles não têm hoje em dia, os miúdos não têm tempo de concentração produtivo, não conseguem, não conseguem e 15/20 minutos e eles já estão noutra e tens de estar sempre e é isso que eu trabalho com os professores. Tens sempre de estar a dar impute, tens sempre que estar a bombardeá-los, ok? 15 minutos, agora tem de haver aqui um acontecimento qualquer e repara o nível de criatividade que tens que ter para despertar novamente a atenção deles, como se fosse um murro no estômago.**” (AE5)

“A escola tinha a escola deveria **ter mais apoio de outros profissionais e de outros técnicos capazes de motivar os alunos para esses conhecimentos e para essas atividades, e é uma forma de socializar muito maior.**” (PE1)

“Sim é importante...Eu posso dizer o que senti na minha turma...tinha meninos que rejeitavam fazer, por exemplo, uma peça de teatro, rejeitavam apresentar trabalhos e eu nesta turma, além de ter os de etnia que normalmente não tem acesso a esses tipos de tecnologia, também tinha um menino que veio do Brasil, que não entendia muito bem a nossa cultura e, por exemplo, se eu quisesse cantar uma música ele não entendia, eu, **com a ajuda do ator, consegui que esse menino mudasse da água para o vinho, ou seja, ele próprio já queria fazer os teatros, ele próprio já queria cantar, ele já queria manifestar os seus ideais, decorar uma lengalenga mudou muito porque começou... foram 2 anos. Ele veio no mesmo ano que o ator começou com o projeto... no segundo ano ele começou a abstrair-se e a perceber que as culturas são diferentes, mas como tínhamos os meninos da etnia, ele também usava isso como referência. Eu acho que é muito importante...**” (PE5)

Este envolvimento do/a ator/atriz no contexto escolar com o intuito de trabalhar colaborativamente com os/as professores/as na co-criação de novas práticas que se articulam com os conhecimentos que já possui graças às experiências que teve noutros locais (Durão, 2018) faz com que, segundo os mesmos estejamos perante uma reconfiguração do trabalho do/a ator/atriz ou como também é abordado “uma expansão de possibilidade para o trabalho do ator” (AE2):

“Espero que essa reconfiguração não seja numa forma que eu tenha de representar em casa e mandar e-mails ... **há uma certa forma de reconfigurar que está a acontecer e o trabalho do ator está a reconfigurar...**” (AE4)

“Eu acho que não estamos a caminhar para uma reconfiguração do trabalho do ator mas **sim caminhar para uma expansão de caminhos do trabalho de um ator. Há vários caminhos que se estão a abrir e uma reconfiguração para mim é um caminho fechado é sim uma expansão de possibilidade para o trabalho de ator.**” (AE4)

“Já há muito tempo que tinha percebido que dar aulas é um espaço de liberdade, é um espaço que eu gosto muito. (...) E foi quase a confirmação daquilo que eu gostava de fazer, **é mais uma possibilidade de eu ter mais uma experiência com diferenças, obviamente, e fazer uma coisa que eu sabia, a priori, diante daquilo que é possível uma pessoa desconfiar antes de saber o que é que vai fazer, que ia gostar, ia levar possivelmente para o meu crescimento enquanto pessoa, enquanto atriz.**” (AE5)

“**E isto não está a acontecer só no Porto.** Há 1 mês, tive uma reunião online do Plano Nacional das Artes em que percebi pela primeira vez com todos os artistas residentes de todo o país, de Norte mesmo do Norte até ao Algarve **que se está a trabalhar mesmo e bem, muito bem. Se continuar daqui a 10 anos, vai fazer uma diferença colossal.** Esta gente toda vai estar, espero que não seja esta gente toda, que seja um décimo de pessoas, vão estar a ver...espero e espero mesmo e os estudos que se vão fazendo em função, imagino que apontem para isso.” (AE5)

Ainda sobre as estratégias de articulação, como foi referido anteriormente, estas assumiram duas formas - a primeira forma assume uma colaboração que vai desde o planeamento até à implementação e dinamização das aulas e a segunda forma em, apesar das aulas serem planeadas em conjunto e haver um reconhecimento da mais valia do trabalho realizado devido às diferenças que se vão revelando no dia-a-dia nos/as alunos/as, existe uma divisão entre a intervenção do/a professor/a e do/a ator/atriz, o que isso implicou a ausência do/a docente na sala de aula enquanto o/a ator/atriz estaria com os/as alunos/as:

“E aí diz o professor de visual que podíamos fazer umas caixas e eu disse que era espetacular porque as caixas depois vão servir para vários espaços cénicos.” (AE3)

“**Eu organizei várias sessões com os professores mediante várias temáticas e depois mediante a necessidade de cada uma que falávamos nessas sessões e eu iria à sala de aula trabalhar este tema com base nas necessidades dos alunos.** Imagina, ele precisava que eu fizesse uma leitura da história para eles perceberem a troca dos v pelos b, por exemplo. Ou o facto de ouvirem um ator a ler um texto que eles vão trabalhar. Eu fiz com professores **técnicas de relaxamento, voz e várias coisas que eu sei que eles precisavam e foi uma forma de chegar a sala de aula. Trabalhei o interior para chegar ao exterior,** cheguei ao ponto de professores chegarem à minha sessão e eles não se espreguiçavam nem não bocejavam em público porque é encarado como falta de educação e isso é muito importante porque ativam a circulação. E isto é mais difícil conseguir com os professores do que com as crianças, mas a partir do momento que em de 12 professores conquistei 7, para mim já é uma vitória.” (AE4)

“(...) a disciplina de oficina de teatro continuou e eu tinha uma participação interessante porque durante a semana mandava uns áudios ou que fosse um material

com uma reflexão, ferramentas para eles fazerem o trabalho durante a semana que era proposto pela professora. E aqui sim, uma articulação grande com a professora. Imagina, trabalhar uma história qualquer, uma coisa qualquer e eu falava sobre o trabalho da voz na leitura daquele texto e pronto... mandava um áudio de como é que eles deviam trabalhar aquilo. Eles trabalhavam, recebiam o material, trabalhavam e depois apresentavam. Muito eficaz e, por ser assim, conseguimos fazer e concretizar, quer a comédia de costumes de uma forma muito fragmentada. Era, por exemplo, a construção da personagem e ficou por aqui, em que eles tinham que apresentar um trabalho prático da construção de uma personagem e também se fez. Conseguiu fazer-se mesmo digitalmente uma fotonovela. Portanto, há uma fotonovela física, digital, mas física do trabalho que teve um trabalho maravilhoso por parte da professora.” (AE5)

“Sim... Eu tinha então a disciplina de artes e comunicação e logo no arranque do ano letivo **planeamos tudo em conjunto**. Criamos um clube com a atividade da criação de uma fotonovela que era uma coisa que ela achava que era um projeto engraçado que podia resultar ali porque os miúdos **iriam aprender a fazer a fotografia, fazer o slow motion, aquelas coisas todas pronto...e depois iríamos fazer então os slides com as fotografias, com as legendas, enfim, construir tudo**. Desde o princípio tentamos fazer isso. Eram poucos meninos na altura... tentámos fazer isso e ainda conseguimos avançar um bocadinho de trabalho (...)” (PE3)

“Os da fotonovela também fizeram um trabalho muito giro. Porque lá está, também tinham que fotografar e tínhamos que fazer esse trabalho todo, preparar os textos...e nesse trabalho então, porque tínhamos os planos de trabalho para todas as sessões, nesse trabalho, **a atriz esteve a 200% sempre. Eu trabalhava com ela, mas ela é que dirigia as sessões, efetivamente. Havia uma parte do trabalho que eu desenvolvi enquanto ela estava a preparar, por exemplo, treinarem respiração e fazíamos também muito esse exercício de relaxamento, foi mesmo muito interessante**” (PE3)

“Acho que é tudo muito emotivo, ou seja, muito intuitivo até. **Eu deixei a atriz atuar, ela explicou-me, para mim estava tudo claro, porque ela é que era a que estava a ter um papel que fosse mais fulcral. Eu ali funcionei um bocadinho como observadora. Porque foi aquela experiência.**” (PE4)

“Contudo, **em termos práticos, na verdade, eu, digamos, saí de cena um pouco porque achava que tinha que ser a atriz, porque para ela implementar o que tinha previsto eu tinha que ser mais como observadora ajudar ali um aluno ou outro. Mas acho que esta atuação é perfeitamente possível. É importante explicar aos alunos o que é que se pretende disto.**” (PE4)

“Ao início eu fui dizendo ao nível textual peças literárias que eu trabalhar com eles e ele aproveitou no 1º ano, ou seja, em vez de ser eu a trabalhar com eles a parte teatral, eu trabalhava com eles o texto, a leitura, e depois ele vinha e tratava da expressividade, do teatro, como encaixar, como é que fariam aquilo... No 2º ano eu acho que ele trabalhou mais a parte dos sentimentos, como manifestar alegria... E aí já era um trabalho mais dele com eles...não tanto...embora pegasse às vezes em textos do livro de português e assim... ali também já era um 4º ano, já o conheciam do ano anterior... eu lembro-me que um dia cheguei à sala (e eu estava cá fora e ia ouvindo) mas quando cheguei à sala estavam todos a chorar baba e ranho porque estavam a fazer uma peça dramática, não é? Então tinham que puxar pelos sentimentos e não sei o que...e ele conseguiu por a maioria dos meus alunos a chorar, mesmo aqueles mais insensíveis. Pronto... e tinha sido esse o trabalho.” (PE5)

Tendo o professor um papel na formação/educação dos/as seus/suas alunos/as, ter esse papel significa que ele tem a função de “(...) instigar, provocar e inspirar os alunos, consciente de que a maior parte da informação está disponível à distância de um clique, e o maior desafio é prepará-los para lidar com essa informação. Tal desafio passa por identificar as fontes credíveis, analisar criticamente a informação, distinguir o essencial do acessório, relacionar conteúdos e apropriar-se desse saber para o conseguir aplicar a situações concretas” (Assis, 2017:24), sendo assim possível “(...) inventar, experimentar e construir colaborativamente um repertório alargado de iniciativas e de formas de trabalhar com os seus alunos” (idem), ou seja, de forma a promover nele próprio o desenvolvimento destas competências é necessário que ele trabalhe colaborativamente e se envolva nesse processo de autodesenvolvimento e de formação de forma a contribuir para o processo de formação e educação dos/as seus/suas alunos/as, tal como acontece na primeira forma. A mais valia desta articulação realizada a partir de um trabalho que vai desde o planeamento até à sala de aula onde se coloca em prática é que “(...) a partilha de dois olhares diferenciados sobre a realidade escolar – o olhar implicado do professor, moldado pela prática e pelo conhecimento, e o olhar exterior do artista, sem os condicionalismos da escola, disponível para a experimentação artística – constitui um enriquecimento pessoal e profissional para os participantes” (Pereira, 2017:209) o que nos/as professores/as assume particular relevância uma vez que é através da vivência destes processos de formação que é possível “aos professores a revisão de ideias, de intenções e de representações e a descoberta de novos rumos de atuação” (idem). Isto não quer dizer que das outras duas formas mencionadas anteriormente não aconteça, contudo pode não ser algo que tenha tanto impacto na sua prática docente como se estivesse a experienciar todo o processo.

Independentemente dos propósitos e das formas que orientaram todo o trabalho colaborativo destes/as profissionais e tendo em conta a análise das estratégias usadas para que este trabalho tivesse lugar e fosse concretizado, durante as entrevistas, todas/as mostraram que este trabalho colaborativo foi possível, graças à abertura por parte dos/as professores/as em colaborar para uma apropriação e desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem e à vontade dos/as atores/atrizes em “(...) procurar criar espaços de escuta, de troca de ideias, de reflexão e de abordagens criativas, ágeis e produtivas, que estimulem a vontade de arriscar e de transformar as práticas pedagógicas. A implicação inicial dos professores cresce à medida que estes se integram nas atividades (...) [e] as suas inquietações vão-se desvanecendo à medida que se comprometem com o «novo» modelo de formação” (Pereira, 2017:209), o que lhes permitiu perspetivar esta forma de trabalho como algo que pudesse fazer parte do contexto e da dinâmica escolar:

“E depois de repente tens assim alguns professores que sei lá...tem uma professora que tem 6 turmas de teatro para além da educação visual e **criou-se uma sinergia que de repente já estamos os dois a tomar conta da turma, mas é raro.**” (AE1)

“Foi muito natural, **porque eles estavam disponíveis, procuravam e estavam abertos, pediam para ir à sala e os professores propunham desafios e estavam abertos para o que eu propusesse.** Falávamos a mesma língua.” (AE2)

“Acho que não haja dificuldade, **acho que a relação é muito fácil, simples porque o objectivo era comum...é para o aluno a melhor forma de chegar ao aluno e estamos todos no mesmo caminho.**” (AE2)

“(...) conseguimos fazer uma leitura encenada e **havia duas professoras que estavam com vontade depois de darem continuidade no ano seguinte ao teatro e também estavam lá para aprender comigo** mas pronto. Há coisas que ficam...noutro agrupamento foram para o auditório municipal, e eu **montei aquilo tudo em conjunto com os professores dando dicas dando...podia facilitar entre aspas para eles, em algumas coisas, que eles teriam de outra maneira e eu sugeri “Então experimenta lá assim” mesmo na aula na própria aula não é diferente e eles concordavam. Depende se as pessoas estão viradas para aquilo, é como os miúdos. É muito complexo mas é um desafio.**” (AE3)

“Isto é muito difícil, **mas consegue-se com trabalho, com criatividade, e isso eu sinto-me às vezes mais necessária a fazer um trabalho de parceria com os professores que eles estão mesmo a precisar de ajuda**” (AE5)

“Portanto nós temos **que os incentivar e a dizer “não, isso vai funcionar” e depois estamos lá ao pé deles ajudá-los a arriscar, a assegurar-lhes. Esse trabalho é muito bonito e muito importante para voltarem a ter a criatividade que tinham no início da carreira. É só isso.**” (AE5)

“**O nosso trabalho e o trabalho deles foi um trabalho de equipa**” (PE1)

“Em primeiro lugar, **consegui estabelecer uma boa relação com as pessoas que estiveram cá e um trabalho colaborativo importante.**” (PE1)

“(...) eu acho que o **trabalho colaborativo, neste caso, com técnicos de teatro, de artes performativas de um modo geral, é excelente.**” (PE3)

“Também fomos dando testemunho dessa experiência na escola. Fomos avisando a direção e a pessoa responsável no agrupamento do que estava a acontecer e **que as pessoas estavam a desperdiçar uma oportunidade extraordinária de perspectivarem de forma diferente o trabalho, não tendo mais trabalho com isso, mas tendo muito mais prazer com isso, que é o que é mais interessante aqui. Nada do que eu lhe disse até agora representou muitas horas de trabalho, sim, mas foi tão apaixonante fazê-lo que nada disso me trouxe cansaço, muito pelo contrário. Portanto, se nós nos divertirmos, se nós tivermos prazer no que estamos a fazer e se procurarmos isso, não é? Vale a pena, portanto, esta forma de trabalhar, sim, tem tudo a ver comigo.**” (PE3)

“Pronto, mas **vejo com muito bons olhos esta articulação, é necessária.**” (PE4)

Contudo, quando questionados/as sobre as dificuldades na concretização deste trabalho colaborativo, o tópico mais abordado tanto pelos/as atores/atrizes como pelos/as professores/as entrevistados centrou-se na pouca disponibilidade que alguns/algumas docentes apresentavam para a realização deste tipo de trabalho. Algumas das questões que foram sujeitas a uma reflexão crítica anteriormente sobre o trabalho docente levam a perceberem que de facto

muitos/as professores/as se encontram desmotivados face às exigências e condições que lhes são colocadas, o que os leva, em alguns casos, a “(...) aceitarem o estado das coisas, concluindo que saber ensinar (estruturar e implementar um bom plano de aulas) é a parte que lhes compete, sendo o resto da responsabilidade do aluno, se quiser aprender. Tal radicalização de posições gera um ciclo vicioso difícil de inverter, até porque a cultura dominante na maior parte das escolas continua a alimentar o status quo: hierarquia, segmentação, homogeneidade, isolamento e enfoque sobretudo na transmissão de informação. Esta cultura escolar está de tal forma interiorizada nas relações de poder, nos papéis e nos graus de autonomia assumidos por cada um, na gestão dos tempos e dos espaços de aprendizagem e nos mecanismos de controlo, que se tornou natural, como se não fosse possível fazer de outra maneira.” (Assis, 2017:22) levando a que exista uma resistência para um possível investimento na mudança de procedimentos e métodos e quando existe é atribuída às artes um estatuto de “salvação” que quando não se vêem resultados rapidamente acabam por querer abandonar o processo:

“Sim, tens de perceber o espaço que é teu e realmente é isso...há colegas que te dão o espaço todo, outros até por defesa e programação da aula têm ali a coisa muito direitinha. E outros também percebem que é um tempo “Ora deixa cá vir este que eu hoje vou trabalhar menos” ... também sinto isso.” (AE1)

“(...) depois os professores estão na sala dos professores querem que apareça milagres e uns brilharetes, ao fim de um mês eles começam a ficar inquietos, parece que a coisa não avança parece que e ...que não há confiança porque há preconceitos ainda.... Há muito preconceito que somos que...estamos aqui a fazer um bocado de circo e fazemos umas coisas giras e pomos os putos a fazer qualquer coisa e percebem que depois fico um bocadinho morosa e nota-se a inquietação por parte dos professores. Às vezes podemos trabalhar com turmas que coisas se evidenciam muito rapidamente, mas outras turmas que não.” (AE3)

“Desaparecer, pois não era possível dar continuidade...eu não podia ir todas as semanas à aula de matemática, impossível, os professores têm que dar a matéria.” (AE3)

“É evidente que eu tomava completamente quase conta da aula e para desenvolver o meu trabalho... a parceria não aconteceu muito, sobretudo com uma das professoras, porque essa empatia não aconteceu” (AE5)

“Sim, acredito mesmo muito nessa forma de trabalhar. Devo lhe dizer, embora haja muitos professores que resistem. E a dificuldade da atriz no primeiro ano foi justamente essa, e eu penso que há de ter sido dela, como foi de outros colegas. Pronto foi, de facto, a resistência que alguns colegas nossos ainda vão tendo ao trabalho colaborativo com outro colega professor ou não pronto...um técnico que seja, não importa, mas uma pessoa que esteja connosco na sala de aula para trabalhar, embora tenhamos já a prática da coadjuvação, mas a coadjuvação é um tipo de trabalho de intervenção em sala de aula que complementa um bocadinho, o que o professor está a fazer e que não implica uma preparação antecipada conjunta, digamos assim, embora tenha todas as vantagens em fazer-se, mas não, não implica necessariamente isso. Aqui não. O trabalho colaborativo implica que nós, desde o primeiro momento, pensemos da mesma maneira, aquela atividade ou utilizemos os recursos dos 2 técnicos que estão ali, o da educação e do teatro. No caso para levar a bom termo um projeto e isso foi, na minha opinião, muito conseguido. No segundo ano, com a intervenção da atriz, sim.” (PE3)

“Aí entra outra vez o caráter do professor, porque eu sei de colegas que não abrem de todo a porta. E sei de colegas que tal como eu vamos experimentar e logo se vê. Se também tivermos que dizer que isto ou aquilo não correu bem dizemos, como também quem chega também pode dizer... não correu bem isto ou aquilo com este professor ou com estes alunos, por isto ou por aquilo, não é? Temos que estar abertos, mas nem todos estão abertos. Isso também é uma verdade.” (PE5)

“Não era fácil articular porque ele vinha para a hora da aula e ia-se embora no final porque tinha de ir a outra turma qualquer.” (PE5)

As dificuldades de articulação para o trabalho colaborativo entre professores/as e atores/atrizes configura-se como uma das dificuldades apresentadas também na implementação de projetos que têm como base a educação artística em contexto escolar. A curta duração da iniciativa, o facto de ter apenas um ator destacado para cada agrupamento e não ser possível assim ser feito um trabalho mais consistente - o que também foi referido como uma desvantagem - o excesso de burocracia para ser efetivada a presença do profissional no contexto, a não valorização do trabalho do profissional por questões económicas são também fatores que fizeram com que, segundo as suas perspetivas, não fosse possível um trabalho mais próximo e consistente, sendo essa uma das condições para que todo este trabalho tenha efeitos positivos, como já foi referido anteriormente:

“No caso quando foi o ator na disciplina de leitura recreativa e eu tive mais sessões com ele. A primeira desvantagem que há nisto é a questão do horário dos alunos. Leitura recreativa é uma disciplina que tem 45 minutos semanais. Portanto, o ator chegava e tinha que trabalhar alguma situação em 45 minutos. Isto é, muitas vezes, para preparar as coisas para os alunos colocarem o que tinham preparado da aula anterior, etc. Chegava ao fim o tempo útil era para aí de 30 minutos e isso foi o primeiro entrave. Eu acho que o ator também já dava aulas na escola de teatro, acho eu. Mas é diferente, dar aulas na escola de teatro e dar aulas aqui a meninos de 8º ano é diferente depois” (PE1)

“*[eu gosto do trabalho e do contacto com os alunos]* apesar de não gostar nada do contacto com a escola...do contacto com toda a burocracia da escola” (AE1)

“e eu acho que isso não resolve *[não existência de uma comunicação mais frequente e de uma articulação efetiva]*, isso é o grande problema deste tipo de experiências e projetos, que durante 2 anos também tivemos na verdade, **eu tinha 5 horas por semana o que se confere pouco tempo para estar reunido com as pessoas do agrupamento.** (AE2)

“Eu acho que vi agora isso...também depende do Estado porque acontece que eu já perdi trabalho, **eu não tive continuidade em uma escola porque chamaram o professor de ginástica para começar a dar aulas de teatro no ano letivo seguinte. Porquê? Porque o dinheiro destinado aos técnicos, que havia...dança e teatro já não ia haver...** E então lá acabou o projeto. E então de alguma maneira, o professor de sei lá o quê é que vai dar aula de teatro para preencher o horário para não ficar com menos horas.” (AE3)~

“Nós não tínhamos horário e há uma continuidade, uma construção e uma evolução e isto aqui **não aconteceu foi dar aqui um rebuçado e desaparecerem dar outro**

rebuçado e desaparecer. Não me parece ser uma boa estratégia, mas ainda assim talvez tenha ficado essa vontade também de se implementar.” (AE3)

“Tive contato com a professora que era a responsável pelo grupo de teatro, mas estava a fazer a vidinha dela. **Ela queria muito estar comigo a trabalhar, mas o certo é que era impossível no dia que eu ia lá ou de manhã ou de tarde, não interessa, ela estava a dar outras aulas. Portanto, logo à priori era impossível porque para mim que tinha tantas escolas, eu só tinha aquele dia para estar naquela escola. Acho que o projeto foi o que pôde, mas em função desta questão tão básica e elementar que é não estar sempre presente fez com que as pessoas queriam trabalhar comigo não conseguissem fazê-lo porque não podiam naquela hora, naquele dia que eu estava.** E, portanto, acabei por trabalhar com pessoas que se calhar, não achavam tão fundamental a minha presença na escola. E, portanto, ficou assim uma coisa que poderia ser brutal.” (AE5)

“(…) e depois foi pouco tempo. **Podia ter sido mais, lá está... a tal 1 hora por semana hora. Um técnico de teatro faz falta na aula porque é onde todos os alunos estão para aprender. É como numa aula de educação física, se for lá quando estão todos vai ser bom porque estão todos a usufruir. Se for só numa modalidade onde só estão 10 vai ser redutor.**” (PE1)

“Sim! **No primeiro ano não consegui, mas eu tinha dia sem componente letiva à segunda-feira, mas fui todas as segundas-feiras à escola para estar com a atriz e para acompanhar o trabalho que ela estava a fazer,** até porque eu era coordenadora de projetos da escola e, portanto, era uma coisa que era inerente às minhas funções. Tivemos que lidar com as coisas, **já no segundo, já acautelámos as coisas.**” (PE3)

“(…) por isso não estranhei porque eu tinha visto o projeto, entende? **Eu acho que foi um projeto muito ambicioso, devo dizer. Não é um projeto para 2 anos. Aquilo é um projeto de média/longa duração. Pronto, 2 anos eram manifestamente insuficientes para levar a cabo, ainda por cima tivemos o azar de no segundo ano acontecer o que aconteceu.** O desfile dos gigantes não aconteceu. Enfim, o nosso Vicente ainda está em exposição à entrada da escola. Portanto, eu tinha visto no pedagógico antes desta reunião, eu tinha tido acesso ao projeto e já tinha estado a ler e sabia quantas fases é que o projeto tinha. E apesar de eu saber que era um projeto exigente e ambicioso, achava que era exequível sim, como foi de alguma maneira, foi exequível.” (PE3)

“**E só tenho a lamentar o facto de não termos tido a oportunidade de usufruir ainda mais das valências do projeto, porque olha, eu adoraria ter tido oportunidade de termos na escola algumas sessões com os técnicos de som, de luminotécnica que estavam previstos no projeto que depois não foi possível concretizar. Mas era super interessante que isso tivesse podido acontecer e é muito triste que no ano em que estivemos a assistir essas sessões com o João Cravo, que estivemos a fazer essa formação com ele, as pessoas que foram a essa formação não eram as que estavam envolvidas no projeto. As pessoas que foram assistir essa formação, e ainda foram algumas sessões ao sábado de manhã, não eram pessoas que estivessem diretamente envolvidas no projeto. Por isso, e quando chegámos ao fim dissemos assim...isto para o ano vai cantar fino, porque nós não vamos querer que as coisas aconteçam da mesma maneira e por isso todas nos posicionamos de uma forma um bocadinho diferente e isso abriu caminhos terrestres.**” (PE3)

Considerações finais

Ao longo deste processo de investigação foi realizada uma reflexão sobre como é que o trabalho colaborativo entre profissionais de áreas distintas se estabelece dentro do contexto escolar e como é que esse trabalho se realiza tendo em conta as perceções, neste caso, tanto de professores/as como de atores/atrizes que estiveram envolvidos na IIES À Barca e, tendo em conta todo o processo investigação realizado e apresentado anteriormente é possível, neste momento, reunir algumas conclusões que nos permitem responder à questão de investigação.

Com o objetivo de entender se existia uma relação entre os seus percursos profissionais com as motivações que os/as levaram a participar na Iniciativa de Inovação Social À Barca, todos/as os/as entrevistados/as foram questionados sobre as suas escolhas e motivações para a escolha da área, sendo uma das maiores influências a família, embora não a única: membros fora do núcleo familiar, grupo de pares, contextos sociais que tenha frequentado e onde tenha estabelecido relações significativas, experiências que tenham tipo e a colocação de pré-conceitos relativos às profissões associadas ao género foram algumas das influências que contribuíram para a escolha da profissão e, em alguns casos, o contacto com o meio artístico para o desenvolvimento do gosto e curiosidade sobre a área.

Todos/as os/as professores/as e atores/atrizes mencionaram que ao longo do seu percurso profissional identificaram mudanças significativas que os fizeram ter que repensar sobre as suas práticas e no modo como se posicionam face às alterações e exigências. No caso dos professores, acontecimentos históricos e mudanças a nível político fizeram com que o papel que a escola e, consequentemente, o papel dos/as professores fosse alterado para dar resposta à mudança política que os acompanha até aos dias de hoje. A existência de uma escola para todos graças ao estabelecimento da escolaridade obrigatória faz com que haja uma maior diversidade de alunos/as em contexto escolar e, consequentemente, uma maior diversidade de fatores a considerar para dar resposta por parte dos/as docentes. Assim, a passagem de um professor que era apenas transmissor de conhecimento para um professor que orienta a sua ação para todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades foi uma das transformações mais evidenciadas pelos/as entrevistados, reconhecendo também que o modo como gere e adapta o seu trabalho face aos desafios têm uma forte influência na motivação dos alunos no que se refere à fomentação de um envolvimento da parte deles nos seus processos de ensino-aprendizagem, havendo assim uma influência tanto da formação inicial como da formação contínua.

A formação inicial pode ser um período marcante no modo como os/as docentes desempenham as suas funções e encaram a formação contínua. Relativamente à influência da formação contínua na prática posterior da profissão foi identificado que, se a formação inicial é um período marcante para o modo como os/as professores/as podem desempenhar a sua profissão, a formação contínua configura-se como uma responsabilidade do/a professor/a em procurar desenvolver competências que permitam adequar as suas práticas às mudanças e necessidades do contexto no qual exercem a sua atividade profissional.

O envelhecimento da classe docente, a baixa atratividade da docência, a falta de professores/as nas escolas, a carga horária elevada, o elevado trabalho administrativo, as injustiças a nível laboral (salários e evolução da carreira), distância entre o local de residência e a escola onde trabalha; ter no mesmo espaço alunos com mais ou menos dificuldades e garantir que todos aprendem sem ficar desmotivados ou prejudicados - gerir ritmos de aprendizagem; desvalorização das atividades relacionadas com as dimensões artísticas devido à necessidade de cumprir o currículo; necessidade de cumprir com os objetivos estabelecidos externamente; políticas educativas como sinónimo de mais trabalho para os professores e estar disponível para se adaptar perante as mudanças fazem com que exista uma alta pressão sobre a classe docente, contribuindo para a precarização do seu trabalho e, consequentemente para o seu cansaço.

De forma a dar resposta às exigências colocadas, a utilização de recursos pedagógicos e a promoção de um trabalho colaborativo foram duas das estratégias mencionadas que foram desenvolvidas e configuram-se como estratégias que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o incentivo do desenvolvimento da motivação e interesse pelo modo como os conteúdos são abordados, sendo que foi com base tanto na utilização de recursos pedagógicos e a promoção de um trabalho colaborativo que a interação entre professores/as e atores/atrizes se desenvolveu.

Relativamente à profissão do/a ator/atriz, esta está ligada à liberdade e criatividade, contudo houve a necessidade de transformar a criação artística num meio para subsistir, o que não significa que não exista um caminho a percorrer sobre a valorização da formação para o exercício da formação e a criação de mecanismos diferenciados para a gestão a nível laboral deste tipo de trabalho devido às exigências que as suas práticas apresentam, uma vez que estas ainda aparecem associadas à precariedade do trabalho dos/as atores/atrizes. A falta de formação para o exercício da profissão não é impeditivo para o exercício da mesma e a rede de conhecimentos assume-se como uma das formas que permitem o acesso destes profissionais a oportunidades de trabalho e emprego. A precariedade dos contratos estabelecidos com as

entidades contratantes fazem com que seja mais difícil os próprios profissionais gerirem as próprias vidas e conseguir uma maior estabilidade, uma vez que estes não conseguem ir de encontro às especificidades deste tipo de trabalho. E a procura de condições de vida mais estáveis e a vontade de implementar a educação artística nas escolas fizeram com que profissionais como atores/atrizes procurassem oportunidades de trabalho em contexto escolar.

O teatro, para além de ser um espaço onde as pessoas podem ser apenas espectadoras, assume também um papel na comunidade que vai para além da produção artística por atores/atrizes profissionais para ser assistido por um público. O teatro é assumido como um espaço em que, quando fomenta a participação da comunidade, promove o desenvolvimento crítico e reflexivo dos indivíduos sobre a sua própria realidade e as situações com que se confronta, havendo assim uma transformação do teatro de algo meramente contemplativo para algo que possa ser compreendido e interiorizado. Assim, e devido a uma mudança estratégica devido à intencionalidade de territorializar as políticas educativas, deu-se início a um processo de transferência de poderes e políticas para o próprio local de forma a atribuir mais responsabilidades e autonomia para a resolução de situações internas e promover uma aproximação e abertura à comunidade de forma a que esta assuma também um papel ativo nas dinâmicas escolares. É através desta articulação que novas formas de intervenção foram criadas de maneira a dar apoio às dificuldades identificadas em contexto escolar. Assim, foi através desta participação dos/as atores/atrizes entrevistados e de todos os profissionais envolvidos no projeto que foi possível uma participação em espaços que não os convencionais, de forma a cooperar com as escolas no processo de desenvolvimento dos/as alunos/as e professores/as.

A concretização na prática das políticas educativas estabelecidas e a correspondência aos documentos orientadores são desafios colocados à escola e aos/as profissionais que lá intervêm e que são solicitados a desenvolver novas estratégias que promovam o desenvolvimento, motivação e envolvimento do/a aluno/a no processo de ensino-aprendizagem, que pode passar por alterar estratégias de ensino aprendizagem, utilização de novas ferramentas/materiais pedagógicos, alterações nos currículos ou até na organização e gestão das próprias escolas, uma vez que a esta também compete dar respostas diferenciadas de forma a contemplar o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. E é através da entrada de profissionais de outras áreas, como o teatro, que é possível a diversificação das formas de intervenção, incentivando o desenvolvimento da criatividade, autonomia, pensamento crítico, participação das crianças e jovens, capacidade de se adaptarem a diferentes contextos e oportunidades.

Assim, graças às mudanças verificadas em contexto escolar, aos desafios e papéis colocados à escola - e consequentemente à comunidade escolar - no que se refere à formação e educação dos/as crianças e jovens, a abertura das escolas ao trabalho colaborativo com a comunidade e as transformações no teatro, no que se refere a possíveis reconfigurações dos locais e modos de desenvolver esta arte, verifica-se a entrada destas instituições e, consequentemente, dos profissionais a ela ligados, em contexto e na dinâmica escolar - de forma a complementar a resposta pelas escolas face a esses mesmos desafios e exigências. Esta entrada foi feita segundo duas abordagens: A educação para a arte e educação pela arte. Apesar de se ter considerado que ambas as abordagens estiveram presentes durante o desenvolvimento do trabalho colaborativo, existiu uma valorização maior da educação pela arte, uma vez que essa via permitiu uma maior compreensão sobre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Contudo, o envolvimento dos/as alunos/as na dimensão da educação para a arte, nomeadamente no âmbito da criação artística e na educação de públicos também foi desenvolvida com vista à promoção de momentos em que eram desenvolvidas práticas artísticas que, em alguns casos, permitiam a abertura a uma maior interdisciplinaridade e trabalho colaborativo.

A vontade de proporcionar experiências de ensino-aprendizagem - fruto de experiências anteriores - diferenciadas das que os/as crianças e jovens estão familiarizadas/os e a possibilidade de um trabalho colaborativo com profissionais de áreas distintas com vista à procura também de um crescimento profissional foi o que impulsionou ao envolvimento neste processo. A procura de uma diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem através deste trabalho colaborativo permitiu a criação de estratégias de intervenção inovadoras, beneficiando os/as alunos/as, incentivando o seu interesse e aumentando a sua motivação para que eles conseguissem compreender mais facilmente os conteúdos programáticos assim como estimular o seu interesse e criatividade para o desenvolvimento de criações artísticas ou de experiências de contacto com a área artística, mas também constituiu momentos de formação/capacitação que contribuíram para um crescimento a nível profissional do/a próprio/a professor/a. É através da abertura pela procura de novas formas de ensinar e de aprender por parte dos/as professores/as e do seu conhecimento do currículo e das dinâmicas escolares, como pela parte dos/as atores/atrizes, mediante a elaboração e construção de novas práticas baseadas nas experiências profissionais, reconfigurando assim o seu trabalho que agora se dirige a um novo contexto que, em conjunto, proporcionam momentos de aprendizagem para todos/as os/as envolvidos/as e promovem o desenvolvimento da motivação, tanto para a prática da profissão como para o envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

O trabalho colaborativo assumiu duas formas distintas em que, numa o trabalho colaborativo vai desde o planeamento até à implementação e dinamização das aulas e a segunda forma em que, apesar das aulas serem planeadas em conjunto e haver um reconhecimento da mais valia do trabalho realizado devido às diferenças que se vão revelando no dia-a-dia nos/as alunos/as, existe uma divisão entre a intervenção do/a professor/a e do/a ator/atriz em vez de uma intervenção articulada, esta diferença pode provocar um impacto diferente ao nível dos efeitos deste trabalho colaborativo para a prática docente. Se o objetivo é o proporcionar experiências de ensino-aprendizagem inovadoras e o desenvolvimento de competências que permitam um crescimento profissional, é importante que os/as professores/as se envolvam nesse processo de autodesenvolvimento e de formação de forma a contribuir para o processo de formação e educação dos/as seus/suas alunos/as, uma vez que é através da vivência destes processos de formação que é possível redescobrir novas formas de exercer a sua profissão e permite-os apropriar-se e se apropriar desses mesmos métodos e metodologias, permitindo-os/as perspetivar esta forma de trabalho como algo que pudesse fazer parte do contexto e da dinâmica escolar e de forma a dar seguimento caso não seja possível esta coadjuvação permanentemente

Contudo, este trabalho colaborativo e, consequentemente, esta mudança só é possível se houver vontade/disponibilidade por parte dos/as professores/as em fazer parte dela. De facto, muitos/as professores/as apresentam-se desmotivados face às exigências e condições que lhes são impostas levando a que exista uma persistência em não querer investir na mudança de procedimentos e métodos e, quando existe, é atribuída às artes a função de resolver os problemas. Só que quando não se vêem resultados rapidamente, acabam por querer abandonar o processo. É importante referir ainda que para além da resistência ao envolvimento no trabalho colaborativo, o facto de ter apenas um ator destacado para cada agrupamento e não ser possível assim ser feito um trabalho mais consistente, o excesso de burocracia para ser efetivada a presença do profissional no contexto, a não valorização do trabalho do profissional por questões económicas são também fatores que fizeram com que não fosse possível um trabalho mais próximo e consistente, sendo essa uma das condições para que todo este trabalho tenha efeitos positivos, como já foi referido anteriormente.

Com base nos pontos mencionados, é possível afirmar que esta iniciativa assume uma pertinência dentro do contexto escolar e dos contextos de aprendizagem, uma vez que a IIES À Barca levanta um conjunto de questões centrais a ter em consideração quando são abordados alguns problemas existentes em contexto escolar e procura dar uma resposta a essas situações mobilizando a sua área de saber privilegiada, que é o Teatro.

A motivação é a palavra-chave de todo este processo uma vez que é na vontade de por parte das instituições, como o Teatro do Bolhão em desenvolver respostas que possam ser implementadas na área educativa e social, dos/as atores/atrizes na procura de contextos que os permitam partilhar o seu contributo para o desenvolvimento em contexto escolar da educação artística, a abertura por parte das escolas em receber e articular com estas instituições de forma a garantir este envolvimento com a comunidade, dos/as professores/as, sendo estes figuras imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem e mesmo com os desafios colocados à prática da profissão continuam disponíveis para a realização de um trabalho que nas suas conceções lhes proporcionará uma aprendizagem e uma abertura para o desenvolvimento de dimensões que são inerentes à sua prática profissional, como a criatividade, e que acabam por ser deixadas de lado em prol da gestão educacional e administrativa que o Estado assim impõe. E claro, a motivação dos/as alunos/as, uma vez que todos estes processos são pensados e implementados com vista à promoção da sua vontade em estarem implicados e conseguirem retirar destas práticas novos significados que atribuem às suas aprendizagens, contribuindo para o progresso do seu projeto educativo individual e coletivo.

Este tipo de propostas só funciona se existir uma implicação de todos/as neste processo e, quando isso não acontece, não quer dizer que não terá impacto, mas pode não resultar na mudança desejada e um retorno a práticas tradicionais, uma vez que estas práticas não foram devidamente interiorizadas e exercitadas, tornando-se mais difícil a sua continuidade porque não se sentem devidamente familiarizadas com elas. A resistência ao envolvimento por parte dos/as docentes na IIES À Barca é também ponto de reflexão porque a escola continua a ser um espaço onde predomina o trabalho do/a professor/a sendo estes/as, nas considerações por parte do Estado, os responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos/as alunos/as (Correia & Matos, 2001). Esta pressão combinada com as exigências da democratização do ensino, da falta de tempo para lecionar o currículo e a possível descrença no papel da Educação Artística em contexto escolar faz com que a motivação não seja suficiente para se proporem a encarar mais um desafio e podem mesmo levar a um questionamento sobre a eficiência da sua capacidade de ensinar (idem) face à necessidade de ter uma segunda pessoa, que não pertenceria naturalmente ao contexto escolar, a “ensinar” como é que se deve ensinar. A entrada dos/as atores/atrizes em contexto escolar sem uma apresentação e um trabalho à priori com todos/as os/as docentes fez com que, em alguns casos, não fosse dada a oportunidade de uma aproximação a este tipo de trabalho e consequente alienação face à proposta apresentada.

Apesar destes pontos, é possível afirmar que a IIES À Barca foi idealizada para contribuir para o processo de reconfiguração sobre o lugar das artes e da educação artística, de

modo a que estas não remetessem apenas a um papel lúdico e/ou instrumental ou a um papel secundário na formação/educação das crianças e jovens. As atividades propostas que foram desenvolvidas durante a implementação do projeto são a resposta a isso, uma vez que existem atividades que permitem uma modificação das estratégias de ensino-aprendizagem e criação de materiais pedagógicos que auxiliem neste processo de forma a haver uma maior compreensão sobre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, atividades que fomentam o envolvimento dos/as alunos/as na dimensão da educação para a arte, nomeadamente no âmbito da criação artística e na educação de públicos. Contudo, existe um fator importante neste processo que é o tempo. O facto de terem sido apenas dois anos mostrou ser insuficiente para alguns/algumas professores/as conseguirem desenvolver e apropriar mais as dimensões a que se propuseram, fazendo com que não fosse possível ampliar o suficiente o potencial da Educação Artística após o término da iniciativa.

Referências Bibliográficas

Aires, Luísa (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta, Lisboa

Amado, João (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Assis, Maria (2017) Porquê e como intervir no processo de ensino - aprendizagem in Assis Maria, Pires, Ana. Gomes Elisabete. Pereira, Judith (edits.).10x10 - Ensaios entre Arte e Educação. (22-36) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bardin, Laurence (1994). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70

Batista, Susana (2012). *A Relação Escola-Comunidade: Políticas e Práticas*. Lisboa: Projeto ESCXEL-Rede de Escolas de Excelência.

Borges, Vera (2007), O Mundo do Teatro em Portugal. Viseu: ICS.

Bourdieu, Pierre (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. In Teoria e Educação, 3, 113-119.

Cardoso, Inês C (2021). *A Precariedade no Setor Cultural e Criativo em Portugal As Artes do Espetáculo*. Tese de Mestrado. Universidade Católica, Porto, Portugal.

Chafirovitch, Ana (2012). Aspetos teóricos e metodológicos do teatro social: sua aplicação numa comunidade de jovens do baixo Alentejo. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora, Portugal.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, 11(31), 7-18.

Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). Plano Nacional das artes. Retirado em agosto 15, 2023 de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf.

Correia, José & Matos, Manuel (2001) Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: Asa Editores.

Costa, José A (1999). O papel da escola na sociedade atual: implicações no ensino das ciências. Retirado junho, 2023, 17 de: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/871/1/O%20papel%20da%20escola%20na%20sociedade%20actual.pdf>.

Decreto Lei 46/1986. Retirado em julho 19, 2023 de https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=

Decreto Lei 75/2008. Retirado em Julho 16, 2023 de <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>

Decreto Lei 85/2009. Retirado em julho 16, 2023 de https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1750&tabela=leis&ficha=1&pagina=1&so_miolo=

Duarte, Rita D. (2021). O envelhecimento da classe docente: implicações na (des)motivação profissional. Tese de Mestrado, FLUP, Porto, Portugal.

Durão, Rita M (2018). *Conferência Mundial de Educação Artística (2006), dez anos depois: Conceções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

Eça, Teresa T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 52, 127-146 .

Eurydice (2010). Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Retirado em julho, 8, 2023 de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf)

Fernandes, Domingos; Ó, Jorge & Ferreira, Maria B. (2007). Estudo de avaliação do ensino artístico. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, Luís (1989). Estratégias qualitativas de investigação do uso de drogas e da toxicodependência. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 329-338.

Fernandes, Luís. & Carvalho, Maria. C. (2000). Por onde anda o que se oculta: o acesso a mundo sociais de consumidores problemáticos de drogas através do método do snowball. *Revista Toxicodependências*, 6(3), p.17-28.

Figueiredo, Maria (2015). A importância dos serviços educativos e a formação de públicos no teatro. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Fragateiro, Carlos (2015). Teatro e educação ou a emergência de um novo paradigma. In Arquimedes S. Fragateiro, Quadros, António. Dias, José A. António, Lauro. Peixinho, Jorge. Ribas, Tomás. Santos, Carlos & Vieira, Joaquim (2015). *Ensino Artístico*. Porto: Edições ASA.

Galego, Joana S (2022). *Recursos Pedagógicos como Estratégia de Promoção de Aprendizagens na Infância*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Godoy, Arilda S. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de empresas*, 35(3), 57-63.

Gonçalves, Alfredo José Costa (2022). *A perspetiva dos filhos relativamente à influência dos pais na construção do seu projeto vocacional*. Tese de Mestrado, FPCEUP, Porto, Portugal.

Gonçalves, Carlos M. & Coimbra, Joaquim L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1 – 17.

Guba, Egon G. (1990): “The alternative paradigm dialogue”. In E.G.Guba (Ed.), *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage, pp.17-30.

Harding, Sandra (1986). From the Woman Question in Science to the Science Question in Feminism. In Harding, Sandra, *The science Question in Feminism* (pp.15-29). Nova Iorque: Cornell University Press.

Harris, Judith R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489. Retirado em maio 15, 2023 de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.102.3.458>

Libânio, Anabela M. (2013) Educação pela Arte - Uma experiência para dar sentido aos sentidos. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Marques, Ana S (2012). Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2012 (2), pp. 59-72.

Martins, Catarina (2017). E agora, vai voltar tudo a ser como era?» – Por uma crítica às artes na educação in Assis Maria, Pires, Ana. Gomes Elisabete. Pereira, Judith (edits.). *10x10 - Ensaio entre Arte e Educação*. (22-36) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mesquita, Elza C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *Revista de Educação*, 2(1), 3-19.

Ministério da Educação (s/d). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Retirado em Julho, 8, 2023 de: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf)

Miranda, Juliana L.; Elias, Robson C.; Faria, Rômulo M; Silva, Valquíria L.; Felício, Wanély A (2009). Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. *Revista CEPPG*, (20), 172 – 181.

Moraes, Roque (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32

Morgado, José. C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Santo Tirso: De Facto Editores

Nogueira, Marcia N (2007). Tentando definir o Teatro na Comunidade. *DAPesquisa, Florianópolis*, 2. (4), 77-81.

Nóvoa, António (1989). Profissão: Professor - Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (Vil): 435 - 456

Pereira, Berta M A (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico-Conceções e práticas de Professores*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pereira, Judith (2017). Estratégias e avaliação in. Assis Maria, Pires, Ana. Gomes Elisabete. Pereira, Judith (eds.).10x10 - Ensaio entre Arte e Educação. (22-36) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pessoa, João (2015). O papel da motivação na prática docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, Brasil.

Pintassilgo, Joaquim & Mogarro, Maria João (2003). A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português. In *A modernização pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no século XX*, (51-71).Lisboa: SPICAE.

Pintassilgo, Joaquim. & Mogarro, Maria. J. (2014). Pensar a profissão docente na transição democrática (Portugal, Anos 70 do século XX). Comunicação apresentada no X Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (COLUBHE) - “Percursos em desafios da História da Educação Luso-brasileira”, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Brasil, entre os dias 25 e 28 de agosto de 2014.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Ramos, Jorge A S (2013). *A Contribuição e a Importância do Teatro na Educação Integral da Criança*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.

Raposo, Maria E. (2004). A Construção da Pessoa: Educação Artística e Competências Transversais. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ri, Neusa M.D. & Piovezan, Patricia R. (2018). Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal, 44(2).

Rocha, José H. (2020). O teatro na vida de pessoas com deficiência – Que sentidos? Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Rodrigues, M. d., Sebastião, J., Mata, J. T., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. V., & Lemos, V. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. In M. Rodrigues (coord.), 40 anos

de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino (Vol. I), 35-88. Coimbra: Almedina

Ruiz, Sofia & Gebran, Raimunda (2014). A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração. In Lopes, Amélia. Cavalcante, Maria. Oliveira, Dalila & Hypólit, Álvaro (2014). Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Porto: Universidade do Porto.

Santos, Boaventura Sousa (2001). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Larissa M.M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.

Santos, Paulo (2011). As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 57-78.

Santos, Susana F (2004). *O Enquadramento Jurídico-laboral dos Profissionais de Espetáculos Algumas Reflexões*. Tese de Mestrado. Universidade Católica, Porto, Portugal.

Serafino, Irene (2022). O teatro comunitário em Portugal: uma análise sociológica a partir do estudo de caso da associação Pele _ Espaço de Contacto Social e Cultural. *Análise Social*, 245(4), 656-675.

Silva, Ana M, & Silva, Sofia M (2018). Relação escola-comunidade em regiões de fronteira. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 28–46.

Silva, Maria, Doroftei, Alexandra Oliveira, Macedo, Eunice, Costa, Isabel, Sousa, Florbela, & Araújo, Helena C. (2014). Associações de pais e política educativa municipal: Redes em construção. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 11-25.

Sobrosa, Gênesis M.R., Oliveira, Clarissa T., Santos, Anelise S., & Dias, Ana C. G. (2015). Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Psicologia em Revista*, 21(2), 314-333.

Teixeira, Teresa (2019). *Arte na Educação: práticas e reflexões*. Relatório Final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Santarém Portugal.

Teodoro, António (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

Terruggi, Tatiana P. L., Cardoso, Hugo F. & Camargo, Mário L. (2019). Escolha Profissional na Adolescência: A Família como Variável Influenciador. *Pensando Famílias*, 23(2),162-176.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNESCO (2006). Road Map for Arts Education the World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. Retirado em julho, 14, 2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200> .

UNESCO (2020). Educação Artística para a Resiliência e a Criatividade. Retirado em julho, 14, 2023 de https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf .

Valore, Lucina A. (2008). A problemática da escolha profissional: a possibilidades e compromissos da ação psicológica. In Silveira, A., et al., *Cidadania e participação social* (pp 66-76). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Retirado em julho 15,2023 de <https://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-07.pdf>

Vaz, Carolina (2013). *A Educação, Os Jovens e o Mercado de Trabalho Artístico-Cultural em Portugal: O Desafio*. Tese de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Xavier, J. B. (2010). Políticas para a Educação Artística e Cidadania Ativa: que perspectivas? Comunicação apresentada no Seminário Repensar a Cidadania a partir da Experiência Artística da companhia de Teatro: O Teatrão, Coimbra.

Anexos

Anexo 1 - Guiões de Entrevista



GUIÃO DA ENTREVISTA – ATORES/ATRIZES

Tema: Relações interprofissionais em contexto escolar – Um estudo caso sobre as percepções da relação entre professor e ator

Objetivos: perceber se existe abertura por parte das escolas à comunidade artística, quais os interesses de ambas as partes com esta relação e perceber como é que esta relação se articula e negocia com base num estudo caso de um projeto de inovação social implementado em algumas escolas.

Esta investigação enquadra-se na dissertação de Catarina Raquel Machado Lima para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Professor Doutor Henrique Vaz.

A gravação da entrevista é indispensável e tem como único propósito o tratamento dos dados recolhidos para fins académicos.

Grupo I – Percorso académico e profissional e perspetivas sobre a profissão ao longo do tempo

1. Antes de começar a sua formação para a prática da sua profissão, qual era a sua perspetiva sobre o trabalho do ator/atriz?
2. Quais foram as motivações para a escolha da área da interpretação?
3. Há quantos anos é ator/atriz?
4. Como perceciona a sua profissão?
5. Como definiria o contexto de trabalho dos profissionais da área do espetáculo?

Grupo II – Perceção sobre o papel do ator, da cultura na sociedade (o lugar das artes na sociedade)

1. Como perceciona a importância da cultura na comunidade?
2. Para si qual é o papel do teatro hoje?
3. O que pensa sobre a influência/potencialidade da cultura na formação e desenvolvimento dos cidadãos?

Grupo III – Professores e outros profissionais: a relação e articulação

1. Como relaciona a participação de instituições da comunidade na escola?
2. Como perceciona a abertura da escola/contexto para profissionais que não professores, como por exemplo atores e atrizes?
3. O que o/a levou a colaborar na iniciativa?

4. No seu caso, como descreveria a articulação entre professores e atores dentro do contexto de aula?
5. Foi possível estabelecer uma relação com os professores? Se sim, como foi esse processo?
6. Acha que existem pontos positivos em relação à articulação entre profissionais de diferentes áreas de formação dentro do contexto escolar? E negativos?
7. Como é para os atores/atrizes trabalhar a arte desta perspetiva?
8. Perspetiva a presença da profissão do ator neste contexto? Com que propósito?
9. Pensa que pode estar perante uma reconfiguração do trabalho do ator/atriz? Se sim ou se não, porquê?

GUIÃO DA ENTREVISTA – DOCENTES

Tema: Relações interprofissionais em contexto escolar – Um estudo caso sobre as percepções da relação entre professor e ator

Objetivos: perceber se existe abertura por parte das escolas à comunidade artística, quais os interesses de ambas as partes com esta relação e perceber como é que esta relação se articula e negocea com base num estudo caso de um projeto de inovação social implementado em algumas escolas.

Esta investigação enquadra-se na dissertação de Catarina Raquel Machado Lima para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Professor Doutor Henrique Vaz.

A gravação da entrevista é indispensável e tem como único propósito o tratamento dos dados recolhidos para fins académicos.

Grupo I – Percorso académico e profissional e perspetivas sobre a profissão ao longo do tempo

1. Antes de entrar para o ensino superior, qual era a sua perspetiva sobre o trabalho do professor?
2. Quais foram as motivações para a escolha da área do ensino?
3. Há quantos anos é professor/a
4. Como concebe o papel do professor quando começou a sua carreira?
5. Como descreveria o papel do professor neste momento?
6. Como descreve o papel da escola quando começou a sua carreira?

Grupo II – Perceção sobre o papel da escola e do professor

1. Como descreveria o papel da escola neste momento?
2. Como é trabalhar numa escola?
3. Quais foram as grandes transformações que sentiu na escola ao longo do tempo enquanto docente?
4. Hoje, tendo o como definido pelo Estado o que se espera dos alunos no final da escolaridade obrigatória ("Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória"), o que acha que se espera também das escolas e dos professores?

Grupo III – Professores e outros profissionais: a relação e articulação

1. Como relaciona a participação de instituições da comunidade na escola?

2. Como perceciona a abertura da escola/contexto de sala de aula para profissionais que não professores?
3. Antes da implementação do projeto qual era a sua posição relativamente à proposta que lhe foi apresentada?
4. Depois da implementação do projeto qual é a sua posição relativamente à proposta que lhe foi apresentada?
5. Qual a sua opinião sobre o trabalho do ator? Quando pensa em atores qual é a primeira coisa que lhe surge na mente?
6. Qual a sua posição relativamente à articulação entre professores e atores dentro do contexto de aula?
7. Tendo em conta algumas das atividades/formações elaboradas para os docentes, o que pensa sobre a utilidade dos conhecimentos de áreas distintas para a prática docente?
8. Acha que existem vantagens em relação à articulação entre profissionais de diferentes áreas de formação dentro do contexto escolar? E desvantagens?

Anexo 2 - Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro/a participante,

A presente entrevista decorre no âmbito do trabalho de investigação intitulado “Relações interprofissionais em contexto escolar – Um estudo caso sobre as perceções da relação entre professor e ator” no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Educação, Comunidades e Mudança Social, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O objetivo deste estudo é perceber se existe abertura por parte das escolas à comunidade artística, quais os interesses de ambas as partes com esta relação e perceber como é que esta relação se articula e negocia com base num estudo caso de um projeto de inovação social implementado em algumas escolas.

A sua participação é muito importante, no entanto, é voluntária. Esta entrevista será gravada para posterior análise dos conteúdos debatidos e os dados recolhidos têm a garantia de confidencialidade e serão tratados unicamente para fins de investigação científica. Após transcrição, os registos da gravação serão eliminados. Toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial, somente a investigadora e o responsável pela orientação, Professor Doutor Henrique Vaz terão acesso aos dados. Serão expostos tópicos sobre o tema onde é esperado uma resposta por parte do entrevistado, contudo pode sempre recusar a abordagem de qualquer assunto que não queira responder.

A entrevista será realizada via zoom e será gravada usando o suporte já existente no sistema. Depois de transcrita será devolvida para revisão por parte do/a participante. No final do estudo será cedida uma cópia do presente trabalho de investigação, se manifestar o interesse nisso.

Deste modo, solicito a sua autorização para a participação na entrevista e para a gravação que necessitamos para a realização do meu estudo. Solicito, igualmente, a sua permissão para o uso das informações e dados recolhidos no meu estudo, garantindo o sigilo. Do mesmo modo, comprometo-me a não usar, nem divulgar o seu nome, nem outra informação que o/a identifique. Pode desistir a qualquer momento, sem que para isso tenha de dar qualquer explicação.

Atenciosamente,

Catarina Raquel Machado Lima

Eu, _____ autorizo
Catarina Raquel Machado Lima a gravar a entrevista e declaro tomei conhecimento de

todos os pontos mencionados neste documento e que não me oponho à recolha e utilização dos dados para o seu estudo, desde que o anonimato seja garantido, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento.

No final pretendo/não pretendo (riscar o que não interessa) ter acesso ao presente trabalho.

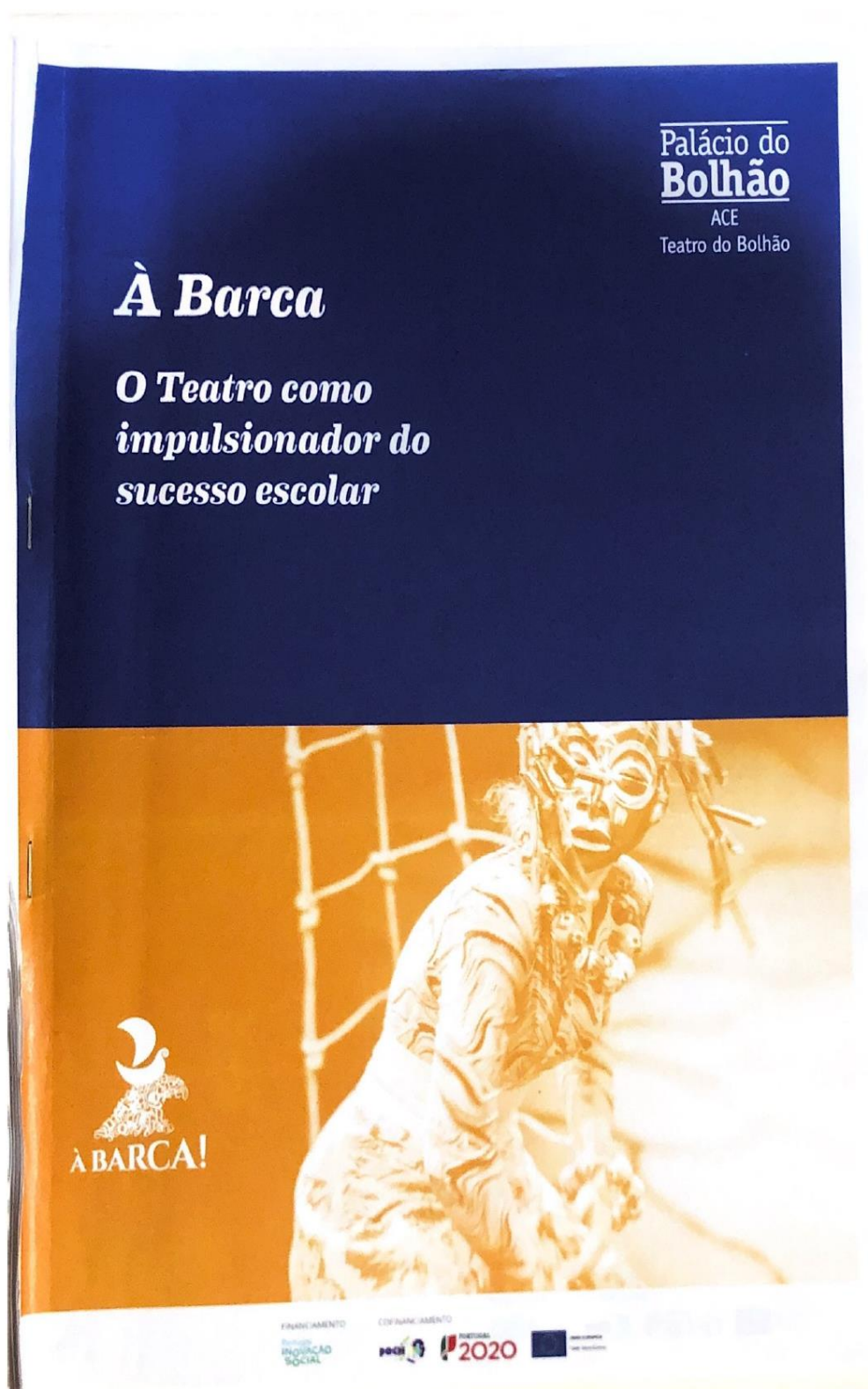
Email para envio: _____

Porto, ____ de _____ de 2021

Assinatura Participante:

Assinatura Investigador:

Anexo 3 – Dossier Pedagógico da IIES À Barca



A BARCA é uma iniciativa inovadora promovida pelo Teatro do Bolhão, que pretende, através do teatro, apoiar e desenvolver, em contextos educativos, um problema social que pode estar na base da motivação para a aprendizagem, do envolvimento na escola, do insucesso escolar e, naturalmente, nos ainda altos índices de abandono escolar: o domínio da leitura, da comunicação oral e da escrita da língua portuguesa.

À Barca - O Teatro como impulsionador do sucesso escolar

À Barca como resposta a um problema social	4
Calendarização do Projeto	6
Nos bastidores	6
O espetáculo vai começar	6
Correr a Cortina	6
Atividades envolventes	7
ATO 1 - Criar em conjunto	7
Cena 1 - Ator/Criador	7
Cena 2 - Vamos Construir um Projeto	8
Cena 3 - Contos sem pontos	8
Cena 4 - Trabalho criativo de voz, de corpo e de espaço	9
Cena 5 - Vicente	9
ATO 2 - Ferramentas para usar	10
Cena 6 - Técnica Vocal para Professores/as	10
Cena 7 - Livros Sonoros	10
ATO 3 - O Teatro vai à escola	11
Cena 8 - Teatro Portátil	11
Cena 9 - Masterclasses	12
ATO 4 - Ligação à Comunidade	12
Cena 10 - Espetáculos em Espaços Municipais	12
Cena 11 - Teatro Fórum	13
ATO 5 - Na ponta dos dedos	13
Cena 12 - Plataforma/Aplicação	13
Números que definem o À Barca	14
À Barca, uma Iniciativa de Inovação Empreendedorismo Social	15
Testemunhos	16
Sobre o Teatro do Bolhão	18
Parceiros	19

À Barca como resposta a um problema social

"À barca, à barca, houlal que temos gentil maré!", é a primeira fala, e porventura a mais emblemática, do Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente o "pai" do teatro português e que atualmente faz parte das obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 9º ano de Escolaridade. Além de ser um grito de chamada, é uma das frases que simbolicamente está mais associada ao teatro trabalhado em contexto educativo, à nossa Companhia do Teatro do Bolhão e ao teatro em Portugal. Esta Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social dirige-se para a promoção do sucesso escolar e, simultaneamente, pretende ser uma chamada para que todos/as, alunos/as, professores/as e toda a comunidade, embarquem no projeto. Quando refletimos sobre o domínio da língua portuguesa pelos nossos jovens surgem-nos questões como:

Porque é que muitas das nossas crianças e jovens não gostam de ler?

Porque é que há tantos/as jovens que chegam ao ensino secundário com dificuldades em compreender ou escrever um texto?

Porque razão têm dificuldades em expor oralmente ideias, debater temas ou ainda argumentar com fundamentação?

Estas e outras questões aliadas ao índice de abandono escolar, ao resultado das provas de aferição de 2017, à percentagem de sucesso escolar no 3º ciclo e às dificuldades apresentadas ao nível da literacia da leitura, foram o mote desta iniciativa que queremos apresentar e do problema social que gostaríamos de resolver.



4



COFINANCIAMENTO



A Barca - O Teatro como impulsionador do sucesso escolar

Em

78%

das escolas meta-
de dos alunos do 3º
Ciclo, não fazem um
percurso de sucesso.

Fonte: Ministério da Educação
2017

Nas Provas de
aferição de 2017 do
2º ano os alunos re-
velam dificuldades,

45%

na compreensão do
oral, 34% na leitura,
66% na gramática e
71% na escrita.

Fonte: Ministério da Educação
2017

Nas Provas de
aferição de 2017 do
8º ano as dificuldades
assentam 27% na
compreensão oral,

52%

na leitura, 70% na
gramática e 67% na
escrita.

Fonte: Ministério da Educação
2017

50%

dos alunos portu-
gueses tem resultados
muito baixos ao
nível da literacia da
leitura.

Fonte: PISA 2015 -
Programme for International
Student Assessment

Perante a tomada de consciência sobre o
problema social, esta iniciativa do Teatro do
Bolhão ganhou forma com o intuito contribuir
para a melhoria do sucesso escolar, definindo
como meta a atingir a melhoria dos resulta-
dos na disciplina de Português em 10% dos/
as alunos/as dos agrupamentos de escolas
envolvidos na iniciativa, ou seja, cerca de 1.900
alunos/as num universo de 19.000 alunos/as
abrangidos/as.

**Um/a jovem com competências de leitura
consegue atribuir sentido a textos em dife-
rentes formatos. Lê para aprender, para parti-
cipar em comunidades de leitores na escola e
no dia-a-dia, e lê por prazer.
É, por isso, fundamental que o domínio da
leitura seja alcançado na sua plenitude até
ao fim do ensino básico, sendo de primordial
importância para o pleno desenvolvimento
intelectual do indivíduo e para o exercício da
cidadania.**

Entre 2011 e 2016,
Portugal, passou de
19º para

35º

numa escala de 50
países no que diz
respeito à literacia
da leitura.

PIRLS Progress in
International Reading
Literacy Study

10%

dos alunos não
compreendem o
que leem.

PISA 2015 - Programme for
International Student
Assessment

14%

Taxa de abandono
escolar em Portugal.

Fonte: Ministério da Educação
2017

O projeto A Barca, desenvolve-se nos 17
Municípios da Área Metropolitana do Porto.

FINANCIAMENTO
Direção-geral
INOVACAO
SOCIAL

COFINANCIAMENTO



Ministério da Cultura
Direção-geral do Património Cultural



Calendarização do Projeto

Este projeto iniciou-se em outubro de 2018 e prolongar-se-á até agosto de 2020, subdividido por fases.

Nos bastidores

Entre maio de 2018 e agosto de 2020

Esta fase inicial, que decorre ao longo de todo o projeto, desenvolve as atividades de preparação da intervenção, seleção dos agrupamentos, contratação de serviços, aquisição de equipamentos, materiais e consumíveis, preparação dos recursos humanos e atividades a desenvolver, criação de atividades e conteúdos, criação de novas ofertas de Teatro Portátil, criação do site/plataforma/aplicação digital, contatos com as direções dos agrupamentos de escolas, autarquias e outras entidades locais e o planeamento conjunto da integração das atividades e profissionais nos agrupamentos.

O espetáculo vai começar

De outubro de 2018 a junho de 2020

Nesta segunda fase serão realizadas as atividades programadas em todos os agrupamentos de escolas, desenvolvidas num trabalho de proximidade e contextualização à realidade escolar e territorial de cada agrupamento. Serão também recolhidos todos os dados para a avaliação do impacto social do projeto.

Correr a Cortina

De julho a agosto de 2020

Na última fase deste projeto será realizado um Seminário Final, a análise e estudo dos dados recolhidos e a elaboração do relatório final de avaliação do impacto social da IESS.

Atividades envolventes

As atividades do projeto À Barca são diversas e sempre adaptadas não só às crianças e jovens envolvidas no projeto, mas também aos seus docentes e aos contextos e dinâmicas de cada organização escolar.



ATO 1 – Criar em conjunto

Cena 1 – Ator/Criador

De 1 setembro 2018 a 31 de julho de 2020

Destinatários: Comunidade escolar

Consiste na presença de um ator nas escolas durante dois anos letivos, que em colaboração com os coordenadores e professores, nomeadamente, de português, implementará um plano de ação que contempla a intervenção no ensino básico, composto por atividades com objetivos distintos. O objetivo primeiro é o de identificar as características e as necessidades do agrupamento e descobrir com esta comunidade como intervir, tendo em conta o know how do teatro, mas implicando a escola ao máximo nesse processo, de forma a que esta se aproprie e se torne autónoma na fomentação destes mecanismos ao longo do projeto e após o seu desfecho. Assim o papel do ator criador é, aqui, o de estimular a criação e dar ferramentas de desenvolvimento aos níveis técnicos e artísticos, proporcionando o encontro dos professores com profissionais da área do teatro.

O trabalho passará assim por, em contexto de aula, nos diferentes níveis de ensino, colaborar através da leitura dramatizada de um texto, da encenação com os alunos, da dinamização de práticas teatrais (voz movimento, trabalho de grupo, comunicação), do levantamento dramático de um texto, entre outros, assim como, com os professores, trabalhar com eles ao nível da voz, da comunicação, das técnicas de leitura em voz alta, de abordagem da expressão dramática, etc.

Nesta dinâmica, a dimensão dos Atores/Criadores surge enquanto parte estruturante do projeto que nos permite efetivamente fazer a diferença na realidade escolar, **trabalhar com os seus protagonistas e cumprir o desafio a que nos propomos, de contribuir para a descoberta de novas metodologias de ensino, nomeadamente na área do Português, para que os/as alunos/as possam obter melhores resultados nesta disciplina.**

FINANCIAMENTO
FUNDACÃO
INOVAÇÃO
SOCIAL

CO-FINANCIAMENTO

POCH

PORTUGAL
2020

COMISSÃO
EUROPEIA
União Europeia



Atividades envolventes

Cena 2 - Vamos Construir um Projeto

De 1 de setembro de 2018 a 30 de junho de 2019

Destinatários: Professores/as responsáveis pelo grupo de teatro escolar

De forma a acompanhar os processos de criação dos clubes de teatro já existentes nestes agrupamentos ou, que no âmbito desta iniciativa, serão criados, surge uma proposta que permite o contato dos professores responsáveis por estas comunidades com profissionais de todas as áreas do teatro: Encenação, Produção, Interpretação, Sonoplastia, Iluminação, Cenografia, Figurinos e Adereços. Assim - através da orientação de profissionais do teatro de todas as áreas - trabalharemos em conjunto no processo de criação desde o primeiro dia de ensaio até ao momento da apresentação e nesse contato com as diferentes etapas haverá espaço para a partilha de métodos e processos que ampliem as suas possibilidades perante o gesto de encenar. Esta iniciativa contempla igualmente a vinda ao Teatro do Bolhão, no sentido de possibilitar o acesso a um espaço de criação.



Cena 3 - Contos sem pontos

De 1 de setembro de 2018 a 31 de março de 2020

Destinatários: Educadores/as e professores/as do 1º e 2º Ciclos

Visa trabalhar com os educadores/as e professores/as sobre as possibilidades de abordagem de um texto sob os pontos de vista criativo e da interação com o público. As diferentes formas de contar uma história serão descobertas considerando para além da semântica do texto, as características prosódicas do discurso, a elocução e a proximidade com o recetor de forma a transmitir a mensagem cativando. O trabalho terá como ponto de partida diferentes textos e procura despertar um outro entendimento da leitura.

Atividades envolventes

Cena 4 – Trabalho criativo de voz, de corpo e de espaço

Cena 4 – Trabalho criativo de voz, de corpo e de espaço

De 1 de setembro de 2018 a 31 de março de 2019

Destinatários: Professores/as de todos os níveis de ensino



Esta atividade está inserida nos contextos educativos, pretende proporcionar aos professores a compreensão de que a sala de aula pode funcionar como um palco, em que a voz, o corpo e o próprio espaço, são instrumentos de comunicação. Espera-se resultados ao nível da motivação, da disciplina e da melhoria das aprendizagens.

Cena 5 – Vicente

De 1 de setembro de 2018 a 31 de julho de 2019

Destinatários: Professores/as e alunos/as

Partindo do nome do projeto, esta atividade visa criação de um gigantone, que funcionará como mascote do projeto em cada agrupamento. O seu nome, Vicente, surge em homenagem ao "pai" do teatro português e será construído em colaboração com profissionais das áreas de figurinos e adereços do Teatro do Bolhão, envolvendo professores e alunos de cada agrupamento. No final da atividade existirão 18 Vincentes que acompanharão todo o projeto. Na sua conceção irão ser trabalhados conteúdos programáticos de português e das restantes disciplinas.

Atividades envolventes

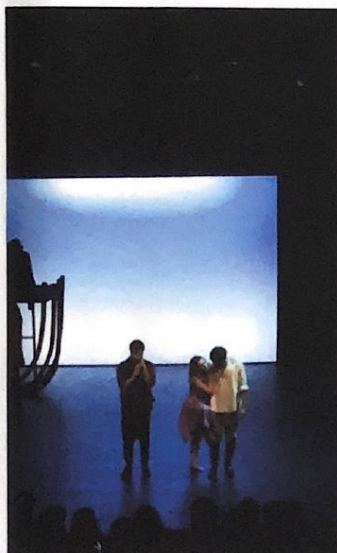
ATO 2 – Ferramentas para usar

Cena 6 – Técnica Vocal para Professores/as

De 1 de setembro de 2018 a 31 de março de 2020

Destinatários: Professores/as de todos os níveis de ensino

Nesta atividade serão dadas ferramentas para uma prática vocal saudável, bem como para tornar a voz uma aliada perante os desafios da comunicação numa sala de aula. Reconhecendo a voz como meio privilegiado do professor para a sua comunicação e tendo em conta as dificuldades e exigências inerentes ao seu uso nos diferentes contextos da sala de aula, esta aprendizagem impõe-se como uma mais valia.



Cena 7 – Livros Sonoros

De 1 de setembro de 2018 a 31 de dezembro de 2018

Destinatários: Alunos/as com NEEE e comunidade educativa

Gravação de leituras das obras do Plano Nacional de Leitura, interpretadas por atores, como por exemplo, do espetáculo para a comunidade Os Lusíadas. Estas gravações serão editadas em formato digital e cd e oferecidas aos agrupamentos de escolas intervencionados para uso e apoio aos professores e alunos, nomeadamente alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, podendo igualmente servir outros propósitos. Pretende-se assim chegar a todos os alunos e proporcionar-lhe formas diferentes de aprender. Outras iniciativas ligadas a situações de apoio serão articuladas no âmbito da atividade "Criar em Conjunto".

Atividades envolventes



ATO 3 – O Teatro vai à escola

Cena 8 – Teatro Portátil

De 1 de setembro de 2018 a 31 de julho de 2020

Destinatários: Turmas do Ensino Básico

Esta atividade é composta por um conjunto de espetáculos, ágeis exercícios teatrais, criados a partir de obras do PNL, tais como Estranhos & Bizarros de Eduardo Agualusa, O Limpa Palavras... E Outros Poemas a partir do livro De Álvaro Magalhães, O Príncipe Nabo de Ilse Losa, Bichos De Miguel Torga, A Viagem, Contos Exemplares De Sophia De Mello Breyner Andresen, Auto Da Barca Do Inferno De Gil Vicente, Auto Da Índia De Gil Vicente e A Farsa De Inês Pereira, de Gil Vicente. Estes espetáculos destinados ao público escolar, que redimensionam as palavras de grandes autores portugueses atendendo a uma criação cuidada dos pontos de vista da interpretação, plástico (cenografia, figurino adereços) e do som, são muito fácil e rapidamente implantados nas salas de aula ou noutros espaços disponíveis, sem exigir quaisquer pré-requisitos técnicos.

FINANCIAMENTO
PÚBLICO
INOVACAO
SOCIAL

COFINANCIAMENTO



11



Atividades envolventes



Cena 9 - Masterclasses

De 1 de setembro de 2018 a 31 de julho de 2020
Destinatários: Turmas do Ensino Básico

Nesta iniciativa convidamos criadores, cujo mérito reconhecemos na abordagem do universo de autores portugueses para irem às escolas e partilharem os seus processos de levantamento dramaturgico e criação a partir de obras recomendadas no FNL e contribuindo assim para estimular a leitura, compreensão das mesmas e a vontade de querer saber mais. Pretende-se que estas atividades sejam organizadas pelo criador/ator em sintonia com as necessidades sentidas no contexto. São programadas masterclasses sobre os Lusíadas, de Luís de Camões, a dramaturgia Vicentina ou a poesia de Pessoa, com profissionais muito conhecidos pelas populações escolares.

ATO 4 - Ligação à Comunidade

Cena 10 - Espetáculos em Espaços Municipais

De 1 de setembro de 2018 a 31 de julho de 2020
Destinatários: Comunidade educativa e articulação com a autarquia

A Escola assume-se como protagonista/anfitrião e nesta dimensão é a ela quem cabe lançar o clamor. *A Barca, a Barca, num convite dirigido a toda a comunidade escolar e local para assistirem a dois espetáculos, dirigidos a públicos-alvo distintos, e que, dessa forma, abarcam todos neste projeto, alargando assim o seu impacto.* Este espera-se um encontro de todos, movidos pela força revitalizadora do teatro e das artes. Estão previstos dois espetáculos, um por cada ano letivo, baseados nas obras: *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen e *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões.

Atividades envolventes

Cena 11 – Teatro Fórum

De 1 de setembro de 2018 a 31 de julho de 2020

Destinatários: Comunidade educativa e articulação com a autarquia

"Teatro fórum é um tipo de luta ou jogo e, como todo o tipo de luta ou jogo, tem suas regras" (BOAL, 1977). Através do teatro fórum conseguimos perceber diferentes pontos de vista e colocarmo-nos em diferentes papéis/personagens, vivenciando diferentes formas de experienciar uma determinada situação comum no dia-a-dia. Esta prática ajudará professores, alunos, auxiliares educativos e até representantes de outras entidades a ter uma maior compreensão do outro, da realidade e da posição de cada um na situação, de modo a melhorar a gestão de conflitos no meio escolar, e o domínio da inteligência emocional. Serão realizadas duas sessões em cada agrupamento de escolas.

ATO 5 – Na ponta dos dedos

Cena 12 – Plataforma/Aplicação

De 1 fevereiro 2018 a 31 de dezembro de 2020

Destinatários: Todas as comunidades educativas e municípios envolvidos, público em geral

Esta dimensão contempla uma Plataforma onde constará toda a informação sobre o projeto e a sua dinâmica.

A dinâmica será assim constante ao longo dos anos letivos 2018/19 e 2019/20. As atividades consignam: quizzes, concursos de slogans, concursos de escrita de poemas, escrita de textos coletivos, concurso de completar provérbios, escrita de cartas de amor, concurso de leitura de contos/poesia, com vídeo. Esta dimensão permite-nos de forma lúdica e através do uso de novas tecnologias abordar conteúdos do programa curricular, ampliando o campo das possibilidades no encontro de novas dinâmicas de abordagem das obras do plano nacional de leitura integrando o know how do teatro aliado ao potencial tecnológico.



A Barca - O Teatro como impulsionador do sucesso escolar

34 51 18 34 18

atividades de apoio à
produção da leitura
expressiva

atividades de
capacitação de
professores

clubes de teatro

espetáculos para a
comunidade com
tradução em
linguagem gestual

vicentes

2 280 34 50+

livros sonoros do PNL

teatros portáteis de
obras do PNL

masterclasses

profissionais
envolvidos

34 +18.500

atividades com a
comunidade

alunos

+820

turmas



14

FINANCIAMENTO
PROJETO
INICIATIVA
SOCIAL

COFINANCIAMENTO
POTI

PORTUGAL
2020

UNION EUROPEAN
COMMISSION

À Barca, uma Iniciativa de Inovação Empreendedorismo Social

A iniciativa À Barca, pode ser considerada inovadora, uma vez que:

Envolve a intervenção de uma Companhia de Teatro, numa Área Metropolitana visando a promoção do sucesso escolar através do prazer de aprender da língua portuguesa. Ou seja, **a intervenção da arte e da cultura diretamente no processo educativo, contribuindo para o sucesso escolar.**

Visa lançar "sementes" e dar ferramentas de outras práticas relacionais e pedagógicas, que tendo exatamente os mesmos objetivos e metas de aprendizagem, **usem formas diferentes de os atingir e que, no fim, deixe raízes profundas que possam continuar a desenvolver-se.**

É uma intervenção pela positiva, em que **a curiosidade, a motivação e o prazer de aprender são objetivos principais, estimulados e trabalhados.** Mais do que uma intervenção remediativa, **desenhou-se uma intervenção preventiva e promotora do desenvolvimento do indivíduo, dos seus intervenientes e das organizações.**

Não pretende acrescentar trabalho, ou treino ou horas. **A intervenção, deve desenvolver-se no contexto, nas salas de aulas, na escola, nas atividades curriculares e extracurriculares já programadas, nos momentos de preparação e totalmente integrada no Plano de Atividades de cada agrupamento e de acordo com os seus objetivos e planos. Os processos serão únicos e contextualizados nas realidades de cada agrupamento e mesmo de cada município.**

A componente tecnológica será utilizada em permanência, **criando uma rede em que a partilha de experiências, atividades, metodologias e registos poderá potenciar todo o projeto, construindo cumplicidades e desafios para todos os envolvidos na iniciativa.**

Fêz o foco no querer pessoal de cada aluno/a e noutras competências e dimensões determinantes **para a aprendizagem e as trabalhar no sentido da comunidade.**

Testemunhos

Arminda Carneiro

**/Professora bibliotecária, do
Agrupamento de Escolas
D. Afonso Henriques**

"Em sala de aula, a disciplina de português é que está realmente a ser mais desenvolvida, estão a trabalhar muito a literacia da leitura, o desenvolvimento da competência de comunicação oral, a leitura expressiva, mas também a criatividade. Estas são competências, no fundo transversais, embora se trabalhem mais na disciplina de português acho que os resultados se irão notar nos restantes resultados escolares das outras disciplinas."

"Para nós professores vai ser sempre uma mais valia, porque estamos a desenvolver técnicas, ferramentas para as quais muitos de nós não tivemos formação ao longo do nosso percurso formativo e portanto acho que vai ser muito profícuo para todos nós."

Paula Borges

**/Professora de Português do
Agrupamento de Escolas
Alexandre Herculano e
coordenadora do grupo de
Português do 2º Ciclo da Escola
Ramalho Ortigão**

"O projeto À Barca tem grande pertinência no contexto escolar em que se insere, uma vez que está relacionado com o desenvolvimento de competências linguísticas importantíssimas para cada um de nós, uma vez que pretende que os alunos tenham uma consciência nova e diferente daquilo que é a língua (portuguesa) e a forma como eles a podem usar. Por outro lado parece-me também importante o projeto À Barca e todas as ações que tem estado a correr no sentido em que com este projeto nós podemos estar a trabalhar fatores como a fruição estética, como a educação literária, como a comunicação, como o desenvolvimento do espírito criativo e até de resolução de problemas junto dos alunos."

Emílio Gomes

**/Ator e Criador no projeto À
Barca.**

"O objetivo fundamental é que eles (os alunos) trabalhem a leitura, o entendimento do texto e comecem a expressar-se de outra forma. Através da leitura eu tento que ele passem (do que eu chamo) do da voz lida para uma voz falada, que passem de uma leitura para o discurso. Esse é o objetivo que cresçam a nível de criatividade e imaginação, mas também na argumentação que consigam melhorar, que exista entendimento do que dizem, mas também do que escutam."



16

FINANCIAMENTO
Portugal
INICIATIVA
SOCIAL

COFINANCIAMENTO
POCH

PORTUGAL
2020



Testemunhos

Ana Mafalda Pereira

/Atriz e Criadora no projeto À Barca

"No 1º ciclo nós temos trabalhado muito a leitura e como, normalmente, eles já fazem esta coisa de contar histórias, recontar e como também estão a aprender a trabalhar com o próprio dicionário, trabalho muito com eles nas novas palavras, no tentar descobrir significados. Quando alguém não sabe uma palavra, por exemplo, pergunto ok, então o que é que é? Vamos tentar perceber que palavra é esta. E às vezes insisto um bocado nisso, perde-se um bocado de tempo, que não é perder tempo, na verdade estamos a usar aquele tempo para perceber as palavras."

Severina Fontes

/Diretora do Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques

"Neste momento estamos com o À Barca, que é um projeto que resultou de uma parceria entre a Câmara Municipal de Santo Tirso, o Teatro do Bolhão e o nosso agrupamento. O projeto tem estado a decorrer muito bem, teve muita receptividade por parte dos nossos professores, aliás, como o projeto contempla apenas 6 horas (semanais) de um ator nas escolas do agrupamento, ao longo de 2 anos, as horas são poucas para as solicitações que nos tem chegado das escolas (do nosso agrupamento)."

Cláudia Espassandim

/Divisão de Educação da câmara municipal de Santa Maria da Feira

"O Município de Santa Maria da Feira abraçou este projeto com muito entusiasmo e acreditando muito na mais valia para os alunos do conselho, neste caso para o Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, onde já há muita tradição ao nível do teatro, mas também (onde existe) um índice de insucesso escolar ao nível da disciplina de português, algo preocupante. Logo, achamos que este projeto poderia ser um contributo para o insucesso escolar fosse cada vez mais reduzido."

FINANCIAMENTO
Portugal
INOVACAO
SOCIAL

COFINANCIAMENTO

pech
PORTUGAL
2020

EUROPEAN UNION
EUROPEAN SOCIAL FUND

17



Sobre o Teatro do Bolhão



O Teatro do Bolhão é uma companhia de teatro, fundada em 2002 por um conjunto alargado de profissionais das áreas de criação, produção e gestão das artes do espetáculo que se encontravam já associados, desde 1990, em torno da ACE Escola de Artes. A companhia é apoiada em regime quadrienal pela DGArtes/Ministério da Cultura e está sediada conjuntamente com a escola parceira, no Palácio do Bolhão, um edifício simbólico do Porto classificado como Monumento Nacional. Com dois auditórios, biblioteca, bar, salas de ensaio, estúdio de som e várias oficinas, o Palácio do Bolhão tornou-se um equipamento cultural de referência que articula cinegeticamente as valências da Companhia, da Escola e do Serviço Educativo na realização de um projeto orgânico de criação, formação, produção e ação comunitária. Desde a sua origem que o Teatro do Bolhão dinamiza iniciativas que se prendem com o forte pendor social que caracteriza o seu projeto, disponibilizando serviços à AMI, à Liga Portuguesa Contra o Cancro, à Fundação Gil ou ao Hospital Maria Pia, entre outros. Vocacionada para a produção de espetáculos em espaços não convencionais, a companhia dinamiza regularmente grandes eventos públicos, envolvendo simultaneamente várias entidades (escolas, sindicatos, universidades seniores, etc.) e centenas de pessoas na construção de espetáculos como Ponte de Sonhos, Todos à Praça, Porto Granito e Sonho, etc. É neste âmbito que o Serviço Educativo do TB, vem promovendo, desde 2007, o projeto Teatro Portátil, desenvolvendo uma relação sistemática com inúmeras comunidades escolares das Regiões Norte e Centro e, mais recentemente do Sul. Assim, existem várias escolas e agrupamentos com as quais a Companhia tem já uma relação sistematizada de colaboração e uma experiência consolidada de intervenções neste domínio. Deste modo a companhia dispõe de um espólio de recursos humanos, físicos e logísticos que viabilizam a realização de projectões desta natureza e dimensão. Deste modo, como promotores sentimos que o projeto surge na continuidade do histórico da nossa atividade e constitui um desafio que sabemos superar com êxito.

fundado
onde se situa

Parceiros

O A Barca, enquanto Iniciativa de Inovação Empreendedorismo Social, tem o apoio de várias entidades. É graças a estes apoios que se torna possível, através do teatro melhorar o sucesso escolar dos alunos envolvidos e familiarizar os mesmos com a Língua Portuguesa, em toda a sua aplicação.

INVESTIDORES SOCIAIS

Câmara Municipal de Arouca
Câmara Municipal de Espinho
Câmara Municipal de Gondomar
Câmara Municipal da Maia
Câmara Municipal de Matosinhos
Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis
Câmara Municipal de Paredes
Câmara Municipal do Porto
Câmara Municipal de Póvoa de Varzim
Câmara Municipal de Santa Maria da Feira
Câmara Municipal de Santo Tirso
Câmara Municipal de S. João da Madeira
Câmara Municipal da Trofa
Câmara Municipal de Vale Cambra
Câmara Municipal de Valongo
Câmara Municipal de Vila do Conde
Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia

AGRUPAMENTOS

Gondomar: Agrupamento de Escolas de Rio Tinto 3
Porto: Agrupamento de Escolas de Infante D. Henrique
Porto: Agrupamento de Escolas de Alexandre Herculano
Gaia: Agrupamento de Escolas António Sérgio
Paredes: Agrupamento de Escolas de Lordelo
Espinho: Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira
Vila do Conde: Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches
Santo Tirso: Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques
Arouca: Agrupamento de Escolas de Escariz
Valongo: Agrupamento de Escolas de Campo
Vale de Cambra: Agrupamento de Escolas de Búzio
Trofa: Agrupamento de Coronado e Castro
São João da Madeira: Agrupamento de Escolas Dr. Serafim Leite
Matosinhos: Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua
Póvoa de Varzim: Agrupamento de Escolas Cego do Maio
Maia: Agrupamento Levante da Maia
Oliveira de Azeméis: Agrupamento de Escolas de Loureiro
Santa Maria da Feira: Agrupamento de Escolas Coelho e Castro

Anexo 4 - Tabelas que contem o material empírico

CATEGORIA 1. Percurso académico e profissional e perspetivas sobre a profissão

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Influências e motivações para a escolha da área	“Em primeiro lugar tive pessoas de família que trabalhavam na área, ou seja, eu tinha já uma visão muito por dentro da área e por isso já estava habituado a ir ver espetáculos, a ir a teatros, tinha a minha tia que fazia televisão, ou seja que me levava algumas vezes ao estúdio.” (AE1) “(…)foram as coisas que foram feitas de uma maneira muito pouco refletida, foram um conjunto de acontecimentos e um conjunto de situações que foram acontecendo. Eu quando fiz o 10º ano normal na área de humanidades... 11ºano tive que mudar de escola e passei de uma escola privada para uma escola pública e tive...e pronto não era uma das melhores da cidade e não me adaptei à escola, então nesse ano parei de estudar e tive uma semipressão de adolescência e percebi que a única coisa que me estava a motivar na altura era, realmente, os ensaios do teatro que eu já estava a fazer o curso de iniciação teatral, já estava a criar um grupo de teatro com mais colegas...mais pessoas da minha idade que a câmara também apoiava, percebi que era a única coisa que me motivava mais.” (AE1) “Não tinha uma perspetiva, nunca pensei muito nisso. Era no teatro amador, como na pintura como outras coisas que fui fazendo, foi sempre um bocado sem pensar ainda agora eu faço isso.” (AE2) “Eu fiz teatro amador durante vários anos, mesmo quando estava a trabalhar como designer e na verdade não sei dizer as motivações que tive, na verdade sempre foi uma coisa que quis fazer.” (AE2) “Como já estava a trabalhar paguei as minhas propinas e fui. Também era freelancer E foi por essa razão mas foi sem ter bem a certeza do que ia acontecer entre as áreas em que eu me tinha formado depois também porque tinha uma base bastante sólida atrás de mim, familiar, que me podia amparar a qualquer momento. Depois na verdade a partir de certa altura no primeiro ano eu trabalhava como freelancer, mas depois no segundo já não.” (AE2) “Na Holanda como era um ensino não formal havia muitas áreas artísticas, portanto, nós cantávamos com o diretor da escola à sexta-feira de manhã. Cantávamos com ele e ele tocava piano e depois íamos para as nossas aulas e eram desenvolvidas várias áreas artísticas e óbvio também tem ali o fazer de conta portanto as crianças nessa cidade gostam muito de fazer de conta, também...Portanto para mim o ser humano é ser teatro não é... como diz o Augusto Boal... depois quando vim para cá para Portugal...pronto, não tive essas oportunidades com tanta regularidade digamos assim, mas ainda assim havia muitos profissionais que desenvolviam os seus trabalhos como estagiários ou como trabalhos para universidade e então aí também apanhava umas coisas giras... mas ainda assim eu vi teatro ainda com com luz da vela por exemplo, com os técnicos e eu estava ali horas com espetáculos. Depois quando vim para cá estudar tinha uma colega cujs pais estavam ligados ao teatro e eu dava

	 muito bem com ela embora eu fosse mais velha porque eu entro na Holanda com 7 anos e em outubro fiz logo os 8 anos portanto era sempre a mais velha de turma porque só se podia entrar com 7 anos na Holanda e então eu como eu me dava muito bem com ela ia com ela para o teatro. Portanto assistíamos a peças complicadíssimo mas eu lembro muito bem que ela estava ao meu lado e sabia as falas de toda a gente...passávamos lá muito tempo e no último andar havia colchões e aquele era aquela mística toda do teatro portanto é um teatro que já tem 100 anos é todo à Madeira vindo do Brasil, pau negro e a teia que tem muitos metros de altura, e aquele ranger das tabuas portanto aquilo era uma aventura de maneira que eu acho que isso veio muito cedo não foi uma coisa tipo ...OK ...Que giro.” (AE3) “(…) quando fui para o Liceu, no oitavo ano, tive lá um professor. E fizemos o Vikings e era uma tenda circo na escola na parte exterior, portanto é “O Despertar da primavera” e estava no oitavo pois no 9º ano havia a disciplina de teatro e eu inscrevi-me na disciplina de teatro que era uma opção que havia. Então eu lembro-me do professor dizer assim: olha, como é que tu farias esta personagem e não sei quê e assim toda muito pronta a fazer. Eu quero estar com o público e depois começa a falar aqui no meio do público que vou para o palco e não sei quantos sabes... lá fizemos e ele ficou muito surpreendido com a minha proposta, mas era muito natural.” (AE3) “Antes de começar, eu devia estar no ciclo, e a minha perspectiva era contar histórias a outras pessoas, porque eu gostava e desde que aprendia a ler e escrever, gostava de ler em voz alta e contar as leituras às pessoas.” (AE4) “Uma das minhas motivações foi a dança, e infelizmente os meus pais nunca repararam que eu dançava porque eu escondiam-me, eles nunca repararam porque eu escondia-me no quarto, a minha principal motivação foi o movimento, além claro de gostar de contar histórias, de estar em frente a pessoas, ou seja ter pessoa a olhar para mim. Hoje em dia tento ser discreta, mas o poder do olhar, a palavra sempre gostei, o outro e a principal motivação para estudar foi a dança, depois me disseram que era a introdução do movimento.” (AE4) “Acho que para começar então vou-te falar um pouquinho do percurso, como é que as coisas aconteceram. Eu, quando muito pequenina... por volta dos 6/7 anos, lembro-me que comecei a ter muito interesse pela dança. Aliás, o meu percurso começa na dança” (AE5) “Gostava muito aquilo, mas o que eu realmente gostava, tudo que queria era estar em palco. Aquelas festinhas que se faziam eram, ao contrário de o palco ser um local de desconforto que muitas vezes é para as pessoas. Para mim, era exatamente o contrário. Era um local a um lugar em que eu me sentia feliz. Acho que sim, que tinha essa consciência que era muito feliz e que gostava muito, ficava radiante com os aplausos depois ia a família ver... aquelas coisas todas pronto.” (AE5) “E aquilo [curso de teatro de marionetas com João Paulo Seara Cardoso] para mim foi um passo acima porque conheci outro tipo de pessoas, já não eram só
--	--

	as pessoas da dança, mas eram também as pessoas do teatro. Deixou-me fascinada, pronto. Aquilo passou e eu continuei a minha vida, mas fiquei com vontade de descobrir mais sobre o teatro e sobre essas questões todas, não é? Portanto, ficou em mim essa vontade e desejo e li coisas...na altura não havia Internet nada destas coisas, portanto, foi um processo muito, muito interno, muito meu.” (AE5) “Claro que aquela história de pequenino dizer que queria ser professor e que eu gostava muito de ser professor e que gostava de trabalhar com crianças, com adolescentes e jovens foi uma grande motivação, certo? Hoje em dia não é de todo suficiente eu dizer que era para estar com meninos, porque os meninos com que nós vamos estar não são aqueles meninos com que nós sonhamos. Que achamos que vão estar interessados, que o professor vai trazer uma história e vão estar todos a ouvir a história, porque hoje em dia a maior parte dos meninos acha que já sabe histórias todas não há história que ninguém lhes possa contar, portanto, vai ter que ser contada, mas de uma forma especial, de uma forma diferente, vamos ter que fazer uma motivação muito especial para eles ouvirem a história e às vezes, a partir dessa história, consegue-se depois trabalhar outros conteúdos. Mas a grande motivação foi, sem dúvida, ter pessoas muito próximas de mim e na família que eram professores e basicamente foi isso. Eu imaginava que ia trabalhar com miúdos mais pequenos, 7ºano/ 8ºano. Hoje em dia naturalmente é mais fácil trabalhar com mais velhos.” (PE1) “Eu desde pequenina queria ser professora. Foi sempre o meu, foi sempre o meu objetivo, portanto era um sonho. Eu queria muito muito conviver com os meninos e ensiná-los e ser diferente. Lá está aquilo que eu disse há bocado. Eu tinha uma imagem de um professor, e eu gostava de ser um pouquinho diferente, daí o caminhar para ser diferente e ser professora foi por aí mesmo.” (PE2) <i>“[tentei entrar em relações internacionais] até que acabei por desistir porque a minha família foi me chamando à razão, não é? Pronto...eu também era a primeira de 4 filhas que estava a conseguir ir para o ensino superior e a família “sim, olha é para continuar então vais ter que escolher outra coisa, não é? Pronto.” Há cursos de formação de professores em Aveiro, por exemplo, e se é para tirar um curso desses não precisava de vir para Lisboa. Há formação de professores com estágio integrado em Aveiro e era uma coisa relativamente simples e foi assim... fui um bocadinho à procura de uma de uma formação profissional que me permitisse trabalhar com pessoas, embora tenha estado a trabalhar na mesma durante esse tempo em que estive a tentar entrar na minha primeira opção. Fui trabalhar para a ocupação de tempos livres, para o ATL. Na altura no verão estive a trabalhar na biblioteca municipal, que também já era uma coisa que se pronunciava a minha escolha, depois na escola também para as bibliotecas escolares. E, portanto, foi uma profissão que aprendi a gostar”</i> (PE3)
--	---

	“E é assim que encaro a minha profissão: sou muito apaixonada pelo que faço e sou muito dedicada ao meu trabalho também pronto e, portanto, foi essa a razão pela qual vim parar aqui” (PE3) “(…) pronto, mas foi um trabalho [ser professora] que aprendi a gostar como lhe disse e sempre tive uma questão de formação pessoal que eu acho que é determinante para o meu trabalho e para a minha postura perante tudo na vida e que me foi dada pelos pais, sobretudo, pela irmã mais velha, que é também a minha madrinha e que foram pessoas que...são pessoas que ainda hoje são uma referência de valores para mim e, portanto, as escolhas que fazemos na vida temos que aprender a aceitá-las, não é? Mas temos que nos dedicar às escolhas que fazemos como se fossem as melhores escolhas do mundo.” (PE3) “Eu tenho vários músicos na família e também aprendi música eu própria. Aprendi francês, aprendi a tocar piano, isso tudo, mas não era uma família aristocrática ...éramos e somos pessoas muito modestas. Essa faceta, eu acho que é um bocadinho hereditária, o meu avô materno trabalhava, tinha uma profissão, mas também era músico, portanto andava numa banda filarmónica, tocava numa banda filarmónica. O filho mais velho desse meu avô, portanto, meu tio materno mais velho também é porque ainda está vivo, fez 101 anos este mês, também é músico, o meu sobrinho mais velho também tem uma costela musical e a mãe dele que é minha irmã mais velha e madrinha, embora tenha descoberto isso já numa fase mais tardia da vida dela, já numa fase aposentada, inclusivamente porque ela tem 70 anos neste momento, mas também descobriu uma faceta artística, ela faz teatro, ensino, danças de salão, a aprendeu a tocar viola, portanto, temos esse gosto pelo lado estético da vida e das artes em geral, não é? Pronto veio um bocadinho desse lado familiar e do gosto pela leitura. É a minha avó, dizia “miúda que se a menina tu tanto lêes que estrelês” porque eu passava a vida a ler. Sempre contei histórias às minhas bonecas. Depois lia histórias, sempre que podia lia o que me aparecia pela frente dos livros das minhas irmãs e por aí fora. Portanto, sempre tive uma atitude muito prematura para com a leitura e eu acho que veio daí a importância depois darmos visibilidade a essa leitura e passarmos para uma dimensão diferente. Portanto, darmos uma vida aos personagens das histórias. É o que me fez tomar esse gosto. Depois o facto de ser professora... eu tive uma professora de francês ainda no secundário. Mas foi porventura a pessoa que mais me fez gostar da língua francesa. Ela foi minha professora de português e de francês, mas foi porventura a pessoa que mais me fez gostar de francês e tinha sobre o ensino uma perspetiva muito funcional, isto é, todas as teorias que agora estão em voga, não é mesmo? O esquema da aula, da sala de aula invertida, o trabalho e aprendizagem por projetos, etc... Esta professora já fazia um bocadinho isso e eu guardei sempre muito essa perspetiva de encarar a aprendizagem, porque nós tínhamos verdadeira noção de estarmos a aprender quando estávamos a fazer as coisas assim.” (PE3) “E no francês superior, mesmo no 12º ano nós tínhamos que estudar economia francesa, literatura, cultura e isso também contribuiu de alguma maneira.
--	--

	Pronto eu acho que... nós tínhamos que fazer uns mapas. Nós tivemos uma vez um trabalho de projeto que tínhamos que representar a França nas suas diferentes dimensões, cultural, industrial, geográfica e por aí fora, imagina qual foi a que eu escolhi? A cultural, de um modo geral, não é? Pronto, porque tinha os monumentos, tinha os autores da literatura e por aí fora, portanto, e fazíamos mapas, mapas daqueles grandes, mesmo de pôr nas paredes, enfim, pronto. Foi um trabalho que ainda deu, teve muita pesquisa efetivamente e eu acho que tudo isso ajudou um bocadinho” (PE3) “Eu sempre entendi que ser professor é uma missão e claro que tive como referência professores que tive muito bons, muito criativos, muito potenciadores de criatividade, de teatro, de música, de artes e portanto, eu sou uma apaixonada por essas áreas, todos humanidades, pela literatura e portanto, se calhar foi isto que me levou a escolher esta profissão.” (PE4) “(...) mas como digo, acho que foram as referências (e boas referências) que tive dos meus professores que conseguiram potenciar nos seus alunos também esta... perfis diferentes, portanto, não é? E referi já, para não me repetir e foram estas áreas... desde a música, ao teatro, às artes, embora não sendo de artes, mas as línguas estrangeiras se têm se calhar aqui um papel preponderante também nas artes. E sobretudo uma dimensão humanista que acho que foi isso que a escola me deu felizmente. E eu achei que sim, que devia ser essa a minha, a minha carreira, portanto(...)” (PE4) “(...) eu já tenho assim uns ares de outros mundos, de outros continentes. Comecei a estudar, sou filha única numa aldeia que não tinha assim e sempre quis ser professora ou cabeleireira porque na altura eram as profissões que as meninas mais diziam que queriam ser...era muito tímida e a professora aconselhou ir pro colégio, fiquei no colégio até ao 8º ano e nesse ano o colégio fechou...fui para o 9º ano na escola pública e foi muito complicado porque estava habituada a estar mais guardada e ir assim para assim pro mundo foi diferente. Contudo, consegui passar. Entretanto, conheci o meu marido no 9º ano e os dois caminhamos lado a lado com estudos...ele na área dele e eu na minha. Cheguei a tirar o profissional de secretariado e ele tirou profissional de mecânica, mas ele já queria ser engenheiro mecânico. E eu decidi ir trabalhar, não é? Fiz o estágio, fui trabalhar...só que não era de toda aqui o que eu queria. Estar sentada numa sala a fazer recibos e guias, remessas e faturas...não era bem o que eu gostava. Entretanto o meu marido disse-me “por que tu não estudas? Sempre quiseste ser professora do 1º ciclo, por que não vais?”. O curso estava fechado...Não havia cursos abertos porque havia excesso de professores do 1º ciclo.” (PE5) “A cabeleireira, eu acho que era mexer com os cabelos e a beleza...dar aulas é porque eu gostava de ensinar...eu sou filha única, não é? Fui sobrinha única até os 6 anos. Ou seja, além de filha era neta única, sobrinha única do lado de mãe. Do lado do pai não tem tanta ligação. E se calhar poder estar com outros...Então eu acho que era por aí, era o fascínio de esta com crianças e de ensinar sim, eu gosto.” (PE5)
--	--

	“Eu sempre falei tudo com a minha professora. Se não falava mais é porque era tímida. Ela já era assim uma professora... ainda hoje a vejo e ela assinou as minhas fitas na faculdade, quer dizer e é uma pessoa que se possa dizer “é a melhor professora do mundo?”, não. Tem as falhas como eu tenho, mas incutiu muitos valores importantes para a minha vida.” (PE5)
--	--

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Tempo de exercício da profissão	“Bem, eu de certa maneira comecei muito cedo a trabalhar e tive sempre em contextos muito específicos que eu já os vou enumerar.” (AE1) “Como eu também estava a viver em Guimarães, na altura era para aí na minha adolescência, para aí em 99/2000, a cidade investia muito na formação dos grupos amadores, então grupos tornavam-se quase semiprofissionais e por isso tive imensas experiências semiprofissionais antes de ir fazer a academia que fui fazer só aos 18.” (AE1) “No ano seguinte ainda fui estudar à noite, mas como tinha ensaios de teatro à noite e já começava a receber já estava a tornar-me quase um semiprofissional porque já estava a receber um ordenado, então as minhas escolhas forma assim para o teatro”(AE1) “Pois é assim, agora que eu tenho de concorrer para a escolas eu ponho já vinte, porque se eu contar já com a parte de...eu considero que a partir do momento eu comecei a ser remunerado e foi aos 16 anos, eu tenho 36 anos, portanto eu já conto como 20.” (AE1) “Eu devia ter 18 anos e eu estava na academia no segundo ano e desde então trabalhei profissionalmente, há cerca de 20 anos.” (AE4) “Portanto, eu sou professor há 27 anos.” (PE1) “É assim, eu já trabalho há 25 anos, portanto, o meu curso também já foi há alguns aninhos” (PE2) “Eu já sou professora há muitos anos e a trabalhar no terreno desde 1991, portanto já há algum tempo que foi o meu ano de estágio e fiquei efectiva na escola onde ainda hoje estou, após alguns anos de destacamento” (PE3) “Pronto. E foi um bocadinho...foi isto que me levou a identificar-me também com esta profissão e que hoje, passados 30 anos ou 31 ou 32 (já nem sei) e sentir exactamente o que sentia quando decidi ser professora. E, portanto, é mesmo quase uma paixão e continuo, portanto.” (PE4) “Eu comecei a trabalhar em 89, portanto.” (PE4) “Sou professora no agrupamento há uns anos. Vou regressar lá atrás e depois vais perceber só há uns anos, mas eu tive aqui um interregno de 5 anos...praticamente não estive cá...pronto...” (PE5) “Continuei a dançar sempre a fazer espetáculos e depois até comecei a fazer profissionalmente espetáculos... isto já para aí com 18 anos.” (AE5)

Subcategoria	Unidade
Percepção sobre a profissão (antes, agora e transformações)	“ (...) para mim já desde muito pequeno – desde os 12/13 anos - que eu já tinha uma noção que eu achava na altura – hoje em dia tenho outra – mas já tinha uma noção mais ou menos uma ideia(AE1) “ (...) desde muito cedo que tive essa noção de muitas coisas, depois está claro que enquanto profissional vais mudando e vais crescendo...e também me posiciono na profissão de outra maneira (AE1) “Agora há várias coisas, que já sou mais maduro, já vejo as coisas de outra maneira e há coisas que me afetam de outra maneira, não é? Em primeiro lugar é o estatuto profissão que não existe, é uma coisa que eu reflito e me vem bastante à cabeça que é se há formações, escolas profissionais, se existem para aí 4, 5 ou 6 cursos superiores de teatro e até mais cursos profissionais de teatro agora é um bocado esquizofrénico como é que de repente há tanta produção a nível educativo mas estas pessoas não têm saída profissional porque ninguém cria estruturas e indústria que sejam capazes de abarcar com estas pessoas e não tem propriamente a ver com o talento” (AE1) “Pois...é...muitas vezes é bastante frustrante, mas eu tive que chegar também a uma altura da minha vida e perceber que a arte, tudo bem isto é tudo muito bonito, mas...eu cada vez mais comparo mais o meu trabalho – e tem-me ajudado a ter uma lógica qualquer – com o trabalho de um carpinteiro ou de um marceneiro...é tudo muito bonito o que eles fazem, mas eles têm que por comida na mesa, não é? Então aquela arte é também uma arte que eles vão ter que vender...tudo bem é tudo muito bonito é uma arte...mas eles vão ter que a vender...No nosso caso também é um bocado isso...” (AE1) “É isso sim <i>[apesar de haver pouca oferta, o trabalho do ator é melhor remunerado]</i> . Se calhar isto não se pode afirmar assim tanto, porque também depende muito dos contextos. Das companhias das entidades contratantes. Eu sinto que com o trabalho como ator tenho responsabilidade de estar nos ensaios, tenho responsabilidade de em casa trabalhar o texto e é só. Quando trabalho numa escola tenho que gastar dinheiro em gasolina, tenho que estar, às vezes, com mais que 60/70 pessoas por dia diferentes, tenho que preparar coisas, ou seja, o desgaste é muito maior.” (AE1) “Sim, eu acho que durante muito tempo na minha área foi considerado como trabalhasse com educação era quase considerado...não tinha tanto mérito como ator, não é? E eu aquelas pessoas que não conseguiam ter o sucesso do ator iam para educação, não é e eu pessoalmente, quando comecei a trabalhar nisto também pensava um bocado assim, e às vezes sentia-me um bocado mal comigo mesmo... “se sou bom ator tenho que trabalhar como ator”...então tive que arranjar isto...depois com o tempo comecei a perceber as coisas de outra maneira” (AE1)

	“Hoje, agora a minha perspetiva em relação à área. Posso pensar mais em relação a profissão enquanto atriz... eu até escrevi aqui porque eu acho que é uma profissão muito injusta... de facto acho que não há assim palavra melhor porque as pessoas ficam impressionados. É sempre aquela coisa, quando ela diz que é que ator ou atriz sempre aquelas questões de... como é que é um ator decora tantos textos e estão sempre a olhar como se fossem super-heróis, mas depois ...” (AE2) “Mas neste momento eu acho que fantasiava... “e se esta personagem ali na corda bamba se caísse o que é que acontecia? Se divertiam e cantavam”. Gostava muito de ver as luzes. Adorava ver as luzes... divertimo-nos, não acho que nem ponha em questão “Aí é difícil” pois acho que via aquilo como uma profissão libertadora eventualmente noutro tipo de conceito.” (AE3) “Porque as pessoas que para mim pisam o palco que pisão as madeiras estão em terreno fértil, eu agora estou a trabalhar por exemplo com amadores e tenho lá um aluno que é do quarto ano aqui na Universidade de Évora. Portanto, em breve acabou e então eles constituíram um departamento de teatro na universidade. Não tem muitas aulas práticas e tal...ele tá tá...então com esse grupo amador que Joaquim António de Aguiar que é das associações mais antigas que nós temos em Évora de teatro e finalmente portanto já tem 170 e tal anos e tou lá fazer ligação com o outro e eu dizia ao rapaz do 4 ano que ele estava ali em cima de Tascas, em terreno fértil. O ator quer dar e tem que confiar na pessoa que está com olhar de fora para orientar é óbvio que as improvisações, 90% se calhar vai tudo embora mas há sempre coisinhas pequeninas se podem fazer e não deve haver uma quase uma autopunição, ou seja eu vejo esta profissão como uma uma coisa prazerosa e libertador... livre de criar” (AE3) “Não, há muitas camadas que as vão tendo por causa da sociedade... não é uma coisa que imposta pela sociedade, o ator é o bonitinho, um bonequinho ...acho que os alunos estão no curso superior e muitas pessoas pensam já no botox nos lábios para aparecer na televisão para fazer os trabalhos. Mas estão mais preocupadas com a fisionomia em vez de com o fazer direitinho bem feito ou bem lido ou tudo bem o bem e não e tem cada vez menos capacidade de risco... não é por nada. Eu estive ausente do Porto durante 10 anos e de facto quando apareço já ninguém se lembrava de mim por exemplo não é... Mas há pessoas que vêm ter comigo e dizem bem ou deste ou daquele espetáculo que eu fiz... aquele não sei quê ...ou seja, pessoas que sabem que eu ainda estou no ativo. Não tive no Porto, mas percebem que eu estou no ativo e que tenho vontade de resgatar, digamos assim pessoas e atores que iniciaram o percurso nos anos 90, e que já não somos muitos” (AE3) “Nós queremos usar todos [os atores] dos anos 90 porquê? Porque nós arriscamos, porque nós trabalhamos até às quatro da manhã, porque nós fazemos a coisa com muita paixão, não quer dizer que os alunos não façam com paixão mas há menos capacidade de risco e eu penso que é por causa dessas camadas, dessas defesas que vão tendo e que é imposto o politicamente correto, o bonitinho... bem não se pode falhar e as falhas são lindíssimas, faz os acidentes, são as coisas que são às vezes...aproveito as toscas para meter no espetáculo e depois é individualidade...
--	--

	já não há tanto o espírito do coletivo, estamos aqui é para criar um objeto artístico.” (AE3) “Mas tem de ser uma coesão genuína. Eu acho que é mais genuína o fazer, o estar disponível, chegar a horas e essa resiliência de horas, horas, horas para ler o autor...de onde é, o que é que viveu, como é que viveu ...isso dá trabalho dá muito trabalho de casa antes de ir para o ensaio um ator tem que chegar uma hora antes do ensaio começar a preparar para se concentrar, ler coisas para dar acrescentados e depois isso acrescenta e vais ver que foste tu a ir a todas as camadas, mas é no interior que isso faz crescer o ator e acho que hoje em dia há muito essa... Há alguma displicência, se quiseres ..A essência da coisa, também é os tempos são outros não é.. estamos todos com muita informação, muita coisa acontecer à nossa volta muita e nós nos anos 90 não tínhamos nada. No Porto, eu quando faço um espetáculo eu não me meto em outras coisas, não posso fazer mais nada para além do espetáculo porque eu quero mergulhar, mergulhar porque é uma maratona, um espetáculo é uma maratona.” (AE3) “(...) e eu disse que é o último espetáculo que vou fazer porque é uma escrita original e eu gosto de textos originais e é o último porque tenho muito trabalho, são muitas horas de trabalho e ganhamos muito mal. É muito cansativo eu já estou com 47 anos, já não tenho a mesma estaleca, nível de memória ou fisicalidade.” (AE3) “E depois mais tarde descobri que isso se chama profissão de ator, essa foi a minha primeira perspetiva. A minha perspetiva sempre foi a da comunicação com o outro, contar histórias na perspetiva do trabalho do ator, nas origens” (AE4) “Eu perspetivava em colocar em prática tudo o que aprendi o mais rápido possível, porque eu venho de uma geração no meu caso na altura a ESMAI do Porto e eu tinha professor do Conservatório de Lisboa a vir ao Porto e por opção decidi trabalhar numa companhia que convidava encenadores de todo o mundo desde brasil e europa e eu usei este recurso para aprender o máximo que conseguia. A parte teórica pode ter faltado porque optei por trabalhar a nível prático, mas por curiosidade sempre fui procurar a teoria. Perspetivar o futuro é colocar em prática o que sei, dentro da encenação do dramaturgo, consigo falar dos alemães, de diversos autores e dramaturgos. Conhecer cada vez mais para colocar mais em prática.” (AE4) “Às vezes nessa classe somos os inimigos de nós próprios, mas acredito que essa fase veio trazer mais união e abrir mais perspetivas acerca do que pode ser o futuro. Estamos a abraçar cada vez mais a união, mas ainda há muito para trabalhar.” (AE4) “E pronto, o percurso é mais ou menos este e depois, claro que surgem grandes dificuldades...não haver trabalho, estarmos numa cidade complicada... Estou a falar de uma coisa há 30 anos, portanto bem diferente do que é hoje. E foi mais ou menos isso o meu percurso.” (AE5) “Eu não considero uma profissão...talvez fiques um bocadinho surpreendida com o que eu vou dizer, mas eu não consigo a profissão de atriz uma profissão. Eu
--	---

	considero uma sub-profissão, porque, não para mim enquanto atriz, mas por respeito” (AE5) “Portanto, eu acho que há um longo caminho ainda a percorrer e em termos de conquistas, critérios de valores desta profissão que têm, de uma vez por todas, têm de ser definidos porque não faz sentido. Eu estou, por exemplo, proposta para um casting. Imagina. É uma atriz com as minhas características da minha idade. Com este perfil e de repente, aparece uma pessoa que não é atriz e vai ao casting e fica...isso não é impeditivo, embora esteja muito melhor, não é essa situação. Eu acho que está muito mais...eu acho que hoje, para um miúdo de 15/16 anos, acho que não lhe passa pela cabeça se quiser ser ator, não ir estudar pelo menos. Acho que vai procurar estudar para aprender. Mas depois o salto para o ser profissional é aqui que começam os problemas... tu se quiseres ser arquiteta sabes exatamente todo o percurso e todos os patamares que tens de passar. Enquanto a atriz é tudo ainda muito leviano. É um bocadinho o que vai acontecendo e tu vais gerindo o que vai acontecendo, tu vais...portanto isto não é fácil e é desconfortável para quem está a passar por essa situação. É pouco seguro e tu sentes-te muito desprotegida. E depois há aquela necessidade que há em todas as profissões que é a criação de lobbies de pessoas que vão apoiando. Não tens um apoio oficial, digamos assim, mas tens de pessoas e isso é tudo muito relativo. Se essas pessoas gostam de ti muito bem, se não gostam de ti, que pena. Tu podes conseguir ou não as coisas em função disso e é muito não pelo teu empenho, pelo teu desempenho e pelo teu brio profissional, mas porque ou tu dás com este ou com aquele ou senão as coisas não acontecem, isso é muito assim. É nesse sentido que eu digo que é ainda uma sub profissão, pela falta de respeito do nosso país, das entidades responsáveis.” (AE5) “[os professores] não têm o desprante que nós artistas temos, porque a nossa vida é feita disso, é desprante, é feita de arroz, é feita de criatividade. A arte é feita dessas coisas” (AE5) “Realmente a minha perspetiva antes de ser professor era que o professor transmitia conhecimento e ao longo do tempo fui percebendo que essa é a parte mais fácil de ser professor, ou seja, transmitir conhecimento.” (PE1) “Pronto é diferente a minha perspetiva agora do ensino é essa e foi mudando... realmente foi. Quando eu no início da minha carreira, eu ouvia de vez em quando e agora começo a refletir e já havia uns visionários. Já havia pessoas que imaginavam o ensino assim. A Catarina já ouviu falar naqueles decretos-lei fantásticos agora, 55 e 50. Só que tudo custa. A mudança custou muito. E também é importante haver progresso” (PE1) “Nós aqui já fazemos entre nós aquilo a que chamamos a supervisão pedagógica, que é: um colega vai assistir com alguma frequência a aulas de outro colega e pode apoiá-lo, por exemplo. Eu falei um bocado do Auto da Barca do Inferno e dos Lusíadas. Imagine que eu gosto dos Lusíadas e até fiz um trabalho, um mestrado ou alguma coisa sobre e gosto muito de dar essa obra...eu posso dar o meu apoio a um colega quando ele está a fazer isso. Imaginemos que a colega em causa gosta do texto dramático, gosta de teatro e até gosta de representar e é capaz de ler com
--	--

	muito mais motivação o Auto da Barca do Inferno para os alunos, ela pode perfeitamente vir a minha aula e fazer isso (...)" (PE1) "portanto, mas é o que eu digo, é muito importante, só não adianta nada nós estamos aqui a dizer que é muito importante vir pessoas de fora, se não deixarmos as dentro assistir, está a entender? O percurso que nós estamos a fazer aqui na escola. Uma das coisas que nós temos feito é essa supervisão pedagógica em que um professor, vai assistir às aulas do outro colega e depois pode, naturalmente, pode fazer reparos, pode dizer "olha, não sei se reparaste tu chamas mais vezes" e eu estou a dizer o que é que se tem passado, por exemplo, colegas chamam a atenção, "olha tu olhas constantemente para os miúdos que estão do teu lado esquerdo e eles participam muito mais do que os outros." (PE1) "(...) e no ano de estágio nós ainda estamos muito ligados ao mundo universitário e à questão mais pedagógica que estudamos nas disciplinas pedagógicas e levamos tudo de uma forma mais orientada e mesmo também na altura as próprias orientadoras que eu fiz estágio em português e latim também eram muito formatadas nesse sentido de que, à partida, tudo o que se passava na escola, os meninos portavam se bem e quem não se portasse bem devia ser colocado na rua e quem fosse para a rua provavelmente iria reprovar e no caso do secundário iria anular a matrícula e o caso estava resolvido. Portanto, nós tínhamos que dar aulas aos bons alunos." (PE1) "Fundamentalmente ir ao encontro das expectativas dos alunos. Outra coisa muito importante é fazer duas coisas: primeiro, a autoavaliação com eles e ao contrário do que se possa pensar, fazer autoavaliação deverá ser no início e não no fim, porque...no fim, também é importante, mas logo no início perceber o que é que o aluno sabe e isso é fundamental. É partir daí. Não adianta nada eu ter uma ideia de que estou a dar aulas o 9º ano se os alunos que estão à minha frente têm dificuldades em conteúdos do 7º e do 8ºano, portanto, o melhor é começar para trás que é para não os perder e depois outra coisa fundamental que fui aprendendo é a questão do feedback de dizer aos alunos como é que eles estão, ou seja, "vocês partiram deste ponto eu acho que vocês conseguem atingir este, mas temos que trabalhar" e depois a questão é de os motivar todos os dias." (PE1) "Se nós não fizermos constantemente a autoavaliação dos alunos, ele perceber o que é que foi capaz de fazer, por exemplo, nós damos aqui na escola, dá muito valor à leitura, que é o caso da leitura recreativa, que até temos uma disciplina à parte para trabalhar a leitura e depois temos sempre todas as semanas 45 minutos para trabalhar a escrita e o aluno tem que saber em que ponto está da escrita. Isto é, se ele já é capaz de planificar, organizar e escrever um texto. Não adianta nada ele começar a escrever sem pensar nele." (PE1) "Pronto, já fica aqui com uma ideia, porque de facto, ao longo do tempo nós vamos ter que ir adaptando, porque os públicos que nos chegam são diferentes. Dar aulas aos bons alunos é a coisa mais fácil. Nós termos uma turma de alunos recetivos, interessados, que os pais até os ajudam muito, que têm explicações... dar aulas a esses alunos é uma coisa relativamente fácil. Ali pode ter a questão de eles estarem preocupados com as notas e fazer...o problema é dar aulas aos outros." (PE1)
--	---

	“Cada vez que conseguimos ver isso melhor. Nós, professores aqui há uns tempos atrás a escola e a sala de aula eram espaços sagrados do professor e o que se passava na sala de aula não saía da sala de aula, a menos que fosse um comportamento muito mau que fosse necessária uma falta disciplinar, senão o que se passava lá dentro não saía. Hoje em dia, por exemplo, aqui na minha escola de todos, agora até por causa da pandemia, somos obrigados a dar as aulas de porta aberta e quando até é possível de janelas abertas.” (PE1) “Depois de alguém me ter dito isso eu começo a ver que afinal, depois de 27 anos de trabalho de escola de professor, eu ainda tenho muita coisa a aprender, a mais não seja uma coisa tão simples como olhar mais para o lado direito. Acho que foram uma pessoa de fora nota logo, por exemplo “olha, aquele aluno está com muita frequência distraído” e eu naturalmente vou prestar mais atenção ao aluno.” (PE1) “Não é assim tão fácil como há aqui há uns anos atrás e acaba por ser também gratificante. As coisas são mais difíceis. Primeiro lugar, porque questões burocráticas. Se todos os professores sabem como é que o aluno está anteriormente isso pressupõe reuniões, relatórios, processos individuais de alunos, muita coisa. Há muito trabalho a montante para sabermos isso e portanto, hoje um professor tem que ser mesmo profissional cada vez mais altamente especializado capaz de trabalhar com outras pessoas, cada vez com mais pessoas, quer de dentro da escola quer de fora da escola porque é a única hipótese que tem de motivar os alunos a fazer melhor, melhorar as tais competências deles, porque se o professor achar que dar aulas agora continua a ser isso... de debitar matéria e de cumprir o programa vai ter uma grande desilusão e vai aí vai ser um profissional frustrado e vai-se tornar uma pessoa revoltada e vai passar isso depois para as pessoas que o rodeiam. No caso da escola, são os alunos.” (PE1) “(...) e aquilo que a imagem que eu tinha de um professor não tem muito a ver com aquilo que eu sou na realidade. Portanto, o professor para mim era um transmissor direto de conhecimentos e não passava muito disso. Eu sempre tive muita vontade de ser diferente, de inovar, de tentar, de tentar motivar os alunos e captá-los por aí. Portanto, a imagem que eu tinha, então professora, era exatamente aquele professor tradicional que debita a matéria para os alunos e eles ouvem com muita atenção e estão muito quietinhos ali, sem participarem muito, simplesmente a ouvirem. Era a imagem.” (PE2) “Um pouquinho diferente, mas não muito diferente. Quando comecei a trabalhar, portanto, há 25 anos atrás eu na altura eu fui colocada numa escola perto daqui e as professoras daquela escola, que era uma escola muito, muito diferente do normal... era uma antiga casa de pessoas ricas... aquela casa foi transformada numa escola primária e era um sítio muito bonito povoado por professores muito... já com muita idade, muito próximo da reforma. Aliás, as colegas que me receberam, tratavam-me como neta delas. Eu apanhei a fase do professor tradicional ainda... ainda não tinha muitos colegas novos. Só comecei a trabalhar com colegas novos muito mais lá para frente. Eu ainda apanhei as professoras que iam...se não saíam naquele ano para a reforma, iriam sair no ano seguinte. Fim de carreira mesmo.” (PE2)
--	--

	“E eu noto isso...desde o princípio até agora, até nas próprias reuniões de professores, as discussões são diferentes, portanto, as pessoas estão sempre a tentar arranjar o melhor para conseguir atingir os objetivos, que é o sucesso. Dos alunos. Este paradigma tem vindo mesmo a evoluir e positivamente, ainda bem.” (PE2) “E eles agora não se veem sem um computador e eles dizem, e depois eu disse-lhes “a primeira turma que eu tive e a segunda a professora não tinha computador na escola, nunca tive na sala. Só há pouco tempo é que comecei a ter...e eles diziam assim “e como é que tu ensinavas?”. Esta ligação da professora depende dos meios para ensinar que há uns anos atrás, isso era completamente fora da caixa, não existia. Tínhamos alguns materiais, a maior parte feitos por nós, construídos para a hora para o momento da aula, não é? E que andávamos com aquela tralha o tempo todo... um bom professor tinha que ter uma boa garagem para poder armazenar todos os materiais que ia fazendo...a minha vida continua a ser um armazenamento, mas hoje em dia é um bocadinho diferente.” (PE2) “Não estava à espera de ter gostado da escola como gostei e apesar de ter que fazer muitos quilómetros para ir trabalhar para lá e depois acabar por vender a casa que tinha em Aveiro e aproximar-me mais da escola. Apesar disso tudo, foi uma experiência muito positiva. Eu gosto de trabalhar naquela escola.” (PE3) “Não foi a minha primeira escolha, embora muitas pessoas me vissem como professora, mais do que até como relações-públicas. Portanto, eu também acho que se eu tivesse seguido o curso de relações públicas, eventualmente em termos de realizações profissionais, não teria sido tão satisfatório como foi até hoje de professora. Pronto... com todas as vicissitudes que vêm associadas ao trabalho e à carreira do professor, sobretudo ... que acho que não deveria existir, tanto se é professor, como se é outra coisa qualquer e essa história da carreira profissional deveria desaparecer de vez, porque isso traz muitas complicações à gestão de todo o nosso trabalho (...)” (PE3) “Embora haja pessoas que dizem que o paradigma da educação continua a ser o mesmo, eu acho que não, o paradigma é muito diferente, é tudo muito centrado no aluno, sempre foi e sempre foi independentemente das aulas serem mais escolásticas ou mais ativas, mas sempre foi o objeto do ensino. Sempre foi o aluno, mas o paradigma hoje é um bocadinho diferente, porque os alunos têm uma palavra muito importante a dizer na forma como vão construindo o seu conhecimento” (PE3) “Nós não ensinamos, só ensinamos e educamos muito e educamos muito pelo exemplo. Por isso é que eu acho que os professores são grandes figuras públicas, as pessoas é que acham e não assumem esse papel na realidade, mas, mas eu acho que sim, que somos figuras públicas e, portanto, devemos ter algumas cautelas com a nossa exposição e com o exemplo que damos aos nossos alunos. Portanto, não podemos praticar o credo e proclamar um credo e praticar outro.” (PE3) “Sim, a perspetiva que eu tenho é que a atitude dos professores e o comportamento do trabalho do professor, o trabalho da atividade letiva propriamente dita mudou muito nestes 20 anos, sobretudo, como dizia por imposição das políticas educativas. Hoje em dia está a acontecer com esta história da flexibilidade e por aí fora que
--	--

	são só os grandes chavões, os grandes palavrões que já ninguém pode ouvir falar em flexibilidade. Já ninguém pode ouvir falar em avaliação formativa e avaliação qualitativa e avaliação, já ninguém pode ouvir falar sobre isso, porque a esmagadora maioria dos meus colegas encara isso como mais um peso, mais um fardo. É quase como se tivessem que voltar a tirar o curso de professores para continuar a ensinar e não é nada disso” (PE3) “Não quer dizer que haja justiça em muitas coisas que nos fazem, mas também de que nos adianta protestar sistematicamente. Sou professora como podia ser padeira, já experimentei a profissão de escriturária, por exemplo, há pessoas que têm muito menos formação que eu e que ganham muito mais dinheiro que eu. Pronto é um trabalho como outro qualquer, a nobreza do nosso trabalho está na forma como nós o encaramos e o respeitamos, se nós não o fizermos respeitar, também não resulta com ninguém nem com o padeiro, nem com o professor.” (PE3) “Os meninos também não sabiam lidar com as videoconferências e com os classrooms e com as sessões do meets e do zoom e do Teams e por aí fora. Há um conhecimento muito maior agora de muitas outras coisas. Eu sou professora de português e de francês. Essa é a minha formação de base académica superior. Eu não sou obrigada a saber mais nada. Sei dar português e francês. Acontece, porém, que o francês e o português são línguas vivas. São línguas dinâmicas, são línguas que ainda hoje se falam felizmente no mundo e cada vez mais, o que significa que todos os dias mudam, todos os dias acontecem coisas diferentes, portanto, eu não posso ensinar português como ensinava há 20 anos, porque a gramática inclusivamente já não é a mesma. Portanto, os professores não podem partir do pressuposto que o curso deles está feito e a formação académica deles está feita, porque isso foi só o início do percurso efetivo para a vida profissional. O resto do percurso vai acontecer ao longo do tempo.” (PE3) “Há um perfil do aluno, mas não há um perfil das escolas, nem um perfil dos professores para o século XXI...não é simples. Se os documentos escritos fossem determinantes efetivamente para a mudança do rumo da educação... Eu não precisei ao longo do meu percurso profissional, não precisei de um perfil do aluno para trabalhar essas competências que lá estão. Portanto, enfim, as decisões políticas de facto determinam a nossa postura e o nosso trabalho na escola, mas nós temos de saber onde estamos efetivamente e para o que estamos. Nós temos que saber do nosso ofício e independentemente das políticas” (PE3) “Não podendo ser atriz ou, digamos, ou desenvolver essa...porque acho que o papel do professor é mesmo ser um ator, portanto eu tinha essa ideia (...)” (PE4) “(...) entendia isto tudo como sendo uma missão, em que o professor tem um papel de orientador e de empurrar os alunos, os mais jovens, pintar-lhes o mundo cor-de-rosa se quiser.” (PE4) “A formação contínua vem, digamos, obrigar, se calhar a uma visão diferente do ensino. Uma outra perspetiva, se calhar mais humanista, menos reprodutiva, se calhar em que centram o ensino no aluno.” (PE4)
--	---

	“E, portanto, o que vai acontecer nos próximos anos? Não sei, é que a escola é uma escola muito arcaica (com isto a pensar nos jovens). Esta falta das novas metodologias que nós utilizamos... mesmo na própria preparação das aulas, coisas que se calhar já estão muito démodé, é natural. E cabe-nos a nós chegar aqui, repensar, reinventar a escola e mesmo assim. Mas cada vez mais acho que tem que haver aqui uma articulação mesmo (até mesmo com os próprios alunos) perguntar-lhes, exigir que eles estejam mais ativos, mais atores deles próprios. Na escola isto tem que ser assim, mas isto é uma perspetiva muito pessoal se calhar.” (PE4) “Bom eu tenho aqui um... se calhar, se calhar no meu caso, não seria o professor típico porque eu, eu vivi na Alemanha muitos anos e, portanto, eu regresssei a Portugal com 16 anos, portanto, eu tinha uma visão, um ensino totalmente diferente. E, portanto, quando cá cheguei a Portugal...aqui houve um choque cultural é um facto, mas em termos de escola, a escola era uma coisa muito distante dos jovens, dos alunos. Era um ensino muito reprodutivo, em que não havia ali uma ligação, emoção entre os professores e os alunos. Foi o secundário que eu fiz cá em Portugal. E, portanto, eu não estava nada habituada a isso. Portanto, sendo eu uma pessoa um bocadinho mais emotiva, aquilo custou-me um bocado” (PE4) “Nós trabalhamos 5 vezes mais só para preparar os conselhos de turma para papéis, grelhas de avaliação... mas mesmo assim, fora disso” (PE4) “E via de facto que os alunos estavam muito distantes, portanto, o professor era aquele magister vixi e se calhar, dificilmente chegava aos alunos. Quando eu entrei para a minha profissão, eu não via nada assim, portanto, teria que ter tido necessariamente sucesso, digo eu (modéstia à parte), mas julgo porque antes do ensino tem que haver emoção, ou seja, o cérebro para aprender tem que funcionar só pode, eu tentava fazer isto junto dos alunos, sempre fiz e continuo a fazê-lo e acho que que lá está, eu tinha esta reprodução dentro de mim, não é? Portanto, aquilo que os meus professores conseguiam criar se não houver e aquilo que os meus muitas vezes achava que os meus colegas (na altura, como é evidente sem qualquer tipo de crítica, mas era uma observação) achava que havia um distanciamento enorme.” (PE4) “Sabia que não queria uma formação clássica, queria uma formação que me ajudasse a ser, a aprender a ser professor. Pronto, isso também é um papel muito importante. Portanto, eu, depois de ter entrado na formação de professores, fui orientadora de estágio na escola. Depois estive 9 anos na formação de professores na universidade, e aí, se calhar, podemos dar aqui uma...contribuir de certa forma para uma outra visão do ensino. Mas como é evidente, ainda hoje ouvimos muitas histórias, (se calhar menos) mas histórias de professores, da sua formação inicial de professores que correu muito mal. Portanto, e todos nós reproduzimos, papéis, não é? Reproduzimos modelos (se quiser) e, portanto, isso também repare que em muitos de meus colegas, ao longo destes anos todos, reproduziam o que foi o estágio para eles, a formação inicial.” (PE4) “E os professores são sistematicamente convocados a mudarem as suas formas de interpretação disto tudo <i>[dos avanços e recuos das políticas]</i>. São desafios
--	---

	perfeitamente normais acho é que nós todos temos que ter essa capacidade de interiorizar algumas mudanças na verdade.” (PE4) “E, deparamo-nos aqui com uma situação em que temos uma grande parte dos professores numa idade diferente, com uma visão diferente, esgotados pela profissão ser tão difícil para muitos. E não temos jovens nas escolas, os mais jovens têm entre os 40 e os 50 e devem ser os mais jovens da escola, portanto, isso traz muito, (é verdade) isto vai trazer que nos próximos 5 anos uma alteração muito grande, até na sociedade como é evidente, mas nas escolas, isto vai ter de mudar.... Aos professores vai lhes faltar aqui algumas características muito próprias de um jovem professor. Eu que estive sempre ligada à formação inicial de professores, tive a sorte sempre de ter durante 28/29 anos, jovens professores na minha sala de aula, sempre, portanto, isto para nós é um privilégio. Porque conseguia estar sempre a ver, eles traziam coisas novas para mim, que eu aprendi imenso. Aprendi muito com eles (eles comigo certamente) mas mais eles, eu acho que sim” (EP4) "Sim, hoje o professor tem mais dificuldades por falta de tempo para desempenhar, não quer dizer que não desempenhe. O que lhe retira é muito tempo da sua criatividade obrigatória e necessária, inerente à profissão... Em detrimento de coisas administrativamente, temos que colocar aqui uma série de coisas. Houve um aumento da carga horária desnecessária, portanto, se assim não fosse, acho que o professor teria tempo também para desenvolver essas competências se calhar nos alunos de outra... dessa tal criatividade, não é, portanto, a criatividade do professor que está muito estrangulada...com estas novas tarefas, digamos, não é? Portanto, eu só para lhe dizer que de há uma semana para cá.” (PE4) “A minha missão é fazer com que os alunos tenham muitas ferramentas possíveis e que aprendam comigo, como usá-las amanhã e logo. Eu tenho este fim de semana (que já acabaram as aulas) e na próxima semana tenho para aí uns 4/5 alunos agendados comigo para fazer isto, por exemplo. É uma vantagem do online, portanto. Ninguém me exige isto como é evidente, o Ministério não diz nada disto, digo eu, mas eu faço com muito gosto porque acho que é isso que é importante.” (PE4) “Claro que dentro de sala de aula cada um tem o seu professor, à partida, mas também agora temos a coadjuvação em que os colegas têm a hora de inglês e vem dar a nossa, vem ajudar na nossa turma (...)” (PE5) “No online, no nosso agrupamento, nós planificamos em conjunto. Isso mudou bastante e acho que foi uma mais-valia e aprender a trabalhar em equipa... estamos ali, temos de trabalhar em equipa, tem as coisas positivas e negativas, mas é sempre bom porque são outras ideias e outras coisas e pronto.” (PE5) “A escola tem um papel de ajudar só que às vezes queremos tratar os filhos e temos que tratar é dos pais. Eu só toquei neste assunto para explicar que o cansaço da profissão não está relacionado com o ato de ensinar. O gosto de ensinar tá lá todo, a vontade de fazer o pino para eles perceberem. Tenho técnicas minhas... estou cá à 5 anos a dar aulas faz agora a 19 Setembro, 25 anos de técnicas minhas
--	---

	para ensinar contas as vezes que nós próprios percebemos que uma vez falamos assim e deu certo e vamos continuar ou não, ou modificar, não é a questão...” (PE5) “Sim, quando eu estudava o professor era tipo Deus, no aspeto do respeito” (PE5) “Não é fácil. Por acaso estou numa escola pequenina que funciona muito bem. As pessoas são acolhidas e gostam de cá estar. Eu agora sou muito zen, a minha função é ensinar os meus alunos a partilhar a partilhar com eles e com outros...sou incapaz de ver o menino a fazer uma asneira ou precisar de ajuda e não ajudar, porque não é meu aluno, não é isso que eu entendo da escola...escola é um todo e os alunos são de todos, não há o “meu aluno” e o “ teu aluno” fora da sala de aula.” (PE5) “A partilha. Aqui há uns anos toda a gente escondia...cada um fazia por si, escondia. Eu já não entendia isso e às vezes perdia por partilhar, partilhava com os outros, mas outros nem sempre partilhavam comigo. Acho que agora, com isso de formar grupos de fazer o mesmo tipo de teste...do online... acabamos por partilhar mais e ajuda todos. Por exemplo, eu vou dar à minha turma uma ficha do “R”. Vamos imaginar e eu mando por mail para os colegas todas. Há uma partilha... ajuda no funcionamento, porque em vez de estar só eu a pensar a colega manda-me um ficheiro qualquer e eu digo, “olha, até este é muito mais interessante que o que eu escolhi, deixa-me usar este” ... pronto e esse tipo de partilha de material de ideias, às vezes de técnicas.” (PE5) “Que seja uma máquina de ensino só. Que despejem. Não dá para ser de outra maneira. O que se eu esperava era que papel do professor fosse ser um amigo, assim um professor que ensine, mas que esteja atento a tudo o resto, que tenha tempo para fazer todo o tipo de atividades importantes, que não é só despejar matéria, mas neste momento que eu me sinto é tipo um dispensador daqueles dos cereais. Eu às vezes até acho que eles acham que o professor nem era necessário... E mesmo se eu às vezes até acho que eles acham que estou, nem era necessário. Era tipo, “dá-nos os livros da não sei quê” e está tudo feito...E não é verdade...” (PE5) “Por isso, o papel do professor hoje em dia é tipo, tens que cumprir aquilo. O menino tem que chegar ao fim do ano, saber aquilo como nos dizem também tem que passar todos. Não importa como, mas tem que passar por todos...é outra coisa que eu não posso ouvir, mas pronto, só estatísticas. E é complicado.” (PE5)
--	---

Subcategoria	Unidade
Perceção do ator acerca da profissão do professor	“Olha, os professores de línguas são bastante abertos, claro que são os professores de conteúdos mais diretos, que são os professores de português e muitos são os que estão na escola e não me procuram...também porque os professores estão muito cansados e têm medo do facto de me estarem a procurar levarem-nos a terem mais trabalho porque eles também não têm horas para articular comigo.” (AE1) “Há uma cota de muito bons, que normalmente andam à volta ali da direção. Então neste agrupamento de escolas que eu estou a trabalhar...mas imagina ali naquela escola que é o agrupamento de escolas inteiro, os professores já sabem que os “muito bons” vão para os que estão na escola principal e não para os que estão na escola da aldeia...até isso...é muito triste perceberes que a direção trata a escola que está a 7 quilómetros, a 8, a 10, a 15 ou a 20 de uma do que propriamente central trata de uma maneira diferente e sente-se isso...e até os alunos sentem.” (AE1) “Tive um professor que não fazia as dinâmicas que eu propunha, ficava sentado no pc e nos mexemos nas cadeiras, mesas e ele nada, eu levo mas não abuso da boa vontade e na verdade no final das sessões, na verdade ele tinha medo de estar exposto mas achava que era interessante, mas estava cansado e não já não acreditava na educação. Ser professor é difícil, porque ir uma vez é uma coisa, outra coisa é estar todos os dias com as mesmas pessoas e isso é cansativo e percebo que seja necessário outros para trazer outras coisas. E é difícil.” (AE2) “Com certeza. Tenho pena de não haver escolas...Pronto sabemos não é que eles estão com os professores estão com muito trabalho, trabalho que não faz parte do percurso do professor são muitas horas e percebe-se que está mal. Também não têm culpa de não terem tido formação, não têm culpa de numa escola de ensino não ter havido mais artes.” (AE3) “Para eles é importante as boas notas e os rankings.” (AE3) “Há espaço se as pessoas tiverem essa vontade e essa disponibilidade porque depois saem às 8 ou 9 da noite das reuniões. A vida do professor é muito difícil por exemplo: Eu não peço reuniões com os professores para não terem mais uma reunião e eu sei muito bem com uma escola porque fui ao conselho pedagógico e estavam lá os professores todos.” (AE3) “Por mais que o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória tenha de contemplar um pensamento crítico, por exemplo, ainda não existem condições para o professor...e isso eu estou completamente do lado do professor, não ter tempo para me dar, por exemplo, a mim lá na escola, para eu - porque eu intervenho em sala de aula - muitas vezes eles querem, mas eles têm os programas para dar. Portanto, como é que ele vai inventar ali um tempo letivo para eu trabalhar com os miúdos. É difícil” (AE5)

	“Sim. Alguns professores sim e querem, mas só que todos os dias também se deparam com isso, que é “eu tenho que dar o programa” porque eles são obrigados a dar o programa. Se não derem, vão querer saber porque é que não foi dado o programa, não é? Estas coisas acontecem mesmo assim e eles não podem abrir mão de muitas aulas” (AE5) “(…) porque são pessoas já com muita idade, cansados, com muitas frustrações acumuladas porque não é fácil, os alunos são difíceis, a própria vida dos professores é difícil. Eles não têm uma remuneração financeira satisfatória, se calhar. Muitos vêm de muito longe, cansadíssimos. Eu percebo que nas olheiras deles, eles estão cansados.” (AE5) “Os professores têm medo...não é medo dos alunos, é medo deles próprios. Eles não acreditam. Eles perderam pelo caminho a palavra criatividade. Para eles é dar as aulas como davam há 20 anos atrás ou 30 e continua a ser mais fácil e já não têm... quando querem arriscar, já não têm força” (AE5) “(…) não tenho dúvidas que todos os professores devem ter recebido, mas também sei hoje que cada professor recebe, todos os dias, de 30 a 50 e-mails com projetos, porque as escolas hoje em dia estão bombardeadas de projetos, muitos obviamente os que já chegaram antes do nosso tiveram outro espaço, não é? O nosso era para aí o 38º chegar.” (AE5)
--	---

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Percepção do professor acerca da profissão do ator	“e estes agentes como eu não é...estão sempre à espera de uma espécie de qualquer coisa que façam magia...Há um conjunto de expectativas em cima de nós (e nós no doutoramento falamos um bocado sobre isso), um bocado ilusórias e até eu próprio, às vezes, tenho de desconstruir isso, porque parece “Ah, tu és ator então o que é que podes fazer? O que é que um ator pode fazer aqui?” e tu dizes “Bem, eu não vou estar a fazer teatro numa sala de aula, não é bem o contexto nem me estão a pagar para isso, não é?...Então propões intervenção em sala de aula...” (AE1) “O ator é uma pessoa multifacetada, certo? E quando eu penso num ator, eu penso em alguém que é capaz de, de repente, criarem um mundo que talvez seja o mundo ideal, portanto, ele até pode, portanto, a personagem aquele que ele veste acaba por ser um mundo ideal. “(PE2)

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Mercado de trabalho (função, dificuldades, pontos positivos e negativos)	“(…) se não tiveres uma rede não existes, se não estiveres dentro de uma rede de conhecimentos não existes, e isso é uma coisa que também...lá está...que estes 20 anos ao nível de currículo muitas vezes não são valorizados, e só sinto que são minimamente valorizados por exemplo agora quando concorro a uma escola porque há um concurso público em que pedem certificados experiência profissional, valoriza-me a licenciatura, mas mesmo aí há muita promiscuidade, mesmo no sistema de seleção porque existe, porque é um conjunto de interesses, e o teu pode ser muito bom e teres uma grande experiência profissional mas se for tua amiga a pessoa que está ali, é capaz de ser selecionada em vez de mim. Olha, por exemplo, agora estou a trabalhar numa escola, fiquei em 1º lugar no concurso este ano, estou como artista residente da escola, mas percebi que existem ali um conjunto de coisas sub-reptícias que me ultrapassam, por mais que eu trabalhe bem isso não é o que vai ser mais valorizado.” (AE1). “E depois também fiquei numa posição que eu não posso fazer grande coisa [sobre algumas atitudes tomadas por parte da escola] porque como eu sou o elo mais fraco e em agosto deixo de ter trabalho lá porque são contratos muito precários, eu também tenho de arranjar aqui maneiras de gerir e às vezes fico calado porque vou estar a chatear e não há necessidade.” (AE1) “eu tive que olhar para a minha formação, tomar um conjunto de opções e perceber que só como ator a mim também não me interessa trabalhar...porque há muitos projetos que como ator não me interessa fazer...então precisei de arranjar alguma coisa que me sustentasse...percebi que a educação...é uma coisa que eu gosto de fazer...eu gosto muito do contacto com os alunos” (AE1). Por questões de formação percebi que precisava de estabilidade profissional e percebi que a nossa área não está a dar...e aliás...o facto de eu estar a trabalhar em educação a nível de estrutura financeira e até estabilidade profissional não me afetou assim tanto como ver os meus colegas que nunca trabalharam em educação...tenho colegas a passar muito mal agora, não é? Trabalhavam só em teatro...(AE1). Tem trabalho profissional e depois tem o trabalho com a comunidade e eu trabalho com a Comunidade e muitas vezes é o trabalho que eu sinto sempre que não é tão valorizado. Então se vires o que um ator recebe e que alguém vai trabalhar para uma escola todos os dias recebe, percebes que não é valorizado, isto é um esforço...trabalho e esforço. Apesar de haver menos trabalho como ator, quando trabalho como ator ganho sempre melhor.(AE1). “(…) não tens dinheiro, porque na verdade na profissão não tens ordenado fixo. Não tens contrato de trabalho, tu ganhas porque as pessoas te vão ver se as pessoas não vão então tu não na verdade não existes.” (AE2) “Não sei se surge de uma vontade ou de uma necessidade...mas se calhar de uma necessidade. Trabalho muito precário e então depois o facto de ser mulher também é outra questão... aqui há muitos papéis, fiz bastantes de homem, mesmo durante a faculdade e depois não há muito trabalho para mulheres ...não faltam atrizes mas os trabalhos, mensagens, textos já escritos, a maioria dos papéis são para homens,

	não quer dizer que não possam ser feitos por mulheres, mas a verdade é que eles não são destinados a estas, mas é isso então as mulheres têm muito menos lugar no teatro. E nas escolas de teatro há maioritariamente mulheres.” (AE2) “Não foi uma coisa pensada mas também acho que não queria viver de uma coisa precária, ninguém quer uma forma precária mas eu gostava muito de fazer aquilo. Não me via de forma nenhuma numa coisa que não é regular, não imaginava uma pessoa não conseguir perceber a sua vida daquele mês. Para mim fazia muito diferença porque nalguns casos eu já consegui encontrar trabalho com contrato, portanto assim consigo fazer um bocadinho de tudo e ter o ordenado fixo garantido que me dá outra estabilidade.” (AE2) “Mas também eu lembro-me no dia em que o fiz o 17 ou 18 anos eu não consigo recordar muito bem veio cá o Michel Vinaver e fez um espetáculo muito longo de 4 horas, e eles precisavam de figurantes e eu obviamente, inscrevi-me, era pago eu ganhei dinheiros e a estreia foi no dia dos meus anos.” (AE3) “Muitas pessoas estão nas suas terras e estão a desenvolver os projetos e não sei quê ... e a constituir uma família e o teatro quer dizer para alimentar-se crianças é muito complicado... Prontos é um trabalho precário ..” (AE3) “Eu neste momento não estou muito por dentro desse assunto porque não tenho muita vontade de estar. Eu afirmo sempre que este vai ser o meu último espetáculo e depois surge sempre qualquer coisa. Tenho dificuldade de estar em sítios diferentes, porque tudo é uma espécie de um compromisso que eu tenho quando estou nas coisas, estou mesmo.” (AE3) “Hoje, diria que estamos num limbo muito grande. O contexto atual dos profissionais da área é incerto, mas eu considero que estamos cada vez mais unidos, mas ainda falta bastante” (AE4) “Eu estava no terceiro ano e uma das minhas professoras, na altura estava a trabalhar numa companhia que hoje já não existe infelizmente, que tinha um trabalho que eu gostava muito, que acompanhava e fui fazer o casting que precisavam de uma atriz e fiquei e a partir daí, pronto... estavam as condições para arrancar e a partir daí, pronto, comecei a ter convites e fui fazendo a minha vida.” (AE5) “Mas da forma como o país trata toda esta profissão, não se pode considerar que seja uma profissão... nós não temos qualquer tipo de proteção laboral, como sabes. Hoje está muito diferente, mas ainda continua "atriz"? Mas isso é alguma coisa?”, não é? Muitas vezes deparamos com essa situação, “mas isso dá alguma coisa?”.” (AE5) “Se numa escola a Idade média dos professores está quase nos 50 anos, por muito que eles queiram fazer, queiram melhorar claro que é muito mais difícil. Quando eu comecei a trabalhar havia muita gente de 20 anos, 20 e poucos anos, a trabalhar na escola. Agora não.” (PE1) “Eu, se pudesse falar com o Senhor Ministro da Educação, era uma das coisas que eu lhe dizia e estou a ser sincero. Não sou daquelas pessoas que faz greve porque acha que os professores deviam ganhar mais...desde que me deem boas condições...Eu já estou naquela fase de está tranquilo. Boas condições para trabalhar e alunos
--	---

	interessados e empenhados já está muito bem. Quer dizer... se conseguirem aumentar o ordenado melhor. Ajuda sempre um bocadinho ainda.” (PE1) “Entrou muita gente nova, embora agora esteja outra vez um bocadinho estagnado. Temos uma fase em que a média de, pelo menos neste agrupamento, a média dos professores do primeiro ciclo, ainda ali na casa dos 45 anos por aí, mais ou menos, de 50 talvez, já temos professores já com algum tempo de serviço e alguma experiência, mas eu penso que foram professores que apanharam no percurso deles várias situações que os levaram também a ser um bocadinho diferentes.” (PE2) “Mas vejo que para alguns é muito difícil. Têm situações muito difíceis, não é? Alguns que fazem muitos quilómetros e, têm família, portanto, isto é... são pessoas com vidas, com perfil pessoal e profissional e, por vezes, estas questões pessoais também podem afetar, podem, podem afetar e afetam. No meu caso...também tenho as minhas coisas ...é o que eu digo, entro numa escola é concerto. É muito diferente, somos diferentes e temos que respeitar e ajudar, contribuir, tem que ser assim.” (PE4) “Estive em algumas escolas, mas como engravidei e era uma gravidez de risco a médica aconselhou-me a ficar mais perto de casa e então fui colocada e fui coordenadora de estabelecimento na minha Terra Natal. E, entretanto, passado uns anos, o meu marido teve uma proposta para ir para Angola. Então, ele foi primeiro em 2010 e em 2011 fui eu e as minhas filhas e fui dar aulas na escola portuguesa de Luanda. Em 2016 regressamos porque o meu marido adoeceu e eu voltei para o agrupamento onde estava porque estava em regime de mobilidade.” (PE5) “Quando eu comecei a dar aulas era diferente. Havia mais regras, aceitava-se as regras...os pais aceitavam as regras...hoje agora qualquer coisa o professor é o culpado, qualquer coisa. Mas agora é tudo culpa do professor... mesmo nível de Estado. Qualquer problema que haja é o dinheiro dos professores que se vai tirar. É complicado, mudou bastante. Se calhar falta aqui um bocadinho de regras e de respeito e de ouvir...se calhar de ouvir uns aos outros também, se calhar sim (...)” (PE5) “O papel do professor foi-se deteriorando. Ou seja, também passou do muito para o zero. Não temos de ter o papel principal porque acho que o papel principal nem é nosso.” (PE5)
--	--

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Percurso Formativo/ Académico	“Depois quando cheguei ali aos 18 anos pronto...eu tive a pressão da minha família para voltar a estudar e foi também nesse ano que comecei a trabalhar com atores que tinham saído da academia numa produção lá em Guimarães que também me motivaram a voltar a ir estudar então depois voltei para trás, ou seja, o meu percurso escolar inverteu-se todo, depois voltei outra vez do fazer de início da academia outra vez do 10ºano. Antes na academia ainda podias entrar mais tarde, podias entrar pelo menos até...na minha turma tinha pessoas com 30 anos, ainda era dessa fase, mas foi das últimas turmas.” (AE1) “eu não tenho formação para dar aulas de português mas vou buscar montes de referências que tenho do teatro e percebo que a bagagem que eu tenho a nível teatral não interessa só a nível prático não é...de saber colocar um texto, saber...mas interessa mesmo a nível teórico, porque nós, apesar de tudo, sinto que somos muito bem preparados a nível teórico, ou seja, há conteúdos que eu dei em História do Teatro que se calhar há alunos que só dão no 2ºano da universidade em filosofia, ou seja, há um conjunto de ferramentas que o teatro me deu e que me fez compreender as coisas...sei lá...” (AE1) “Esta não foi a minha primeira área de formação, eu fui para o ESMAE com 24 anos inicialmente era designer, Eu fui para a ESMAE em 2011.” (AE2) “Na verdade, na ESMAE tinha o horário de manhã à noite e eu não conseguia trabalhar ao mesmo tempo.” (AE2) “Então é um bocadinho assim... eu vim para Portugal em 1983 e tinha feito só até a segunda classe. Portanto, o ensino não informal na Holanda tem a ver com o ensino baseado no método de montessori. E então vim para cá em 83 e fui para uma escola primária, portanto altamente conservador e éramos apenas 5 raparigas na turma e o resto eram rapazes e uma das raparigas que é a Júlia***, os pais dela estavam ligados ao teatro, a Cristina era mais dramaturgista e o companheiro dela, o Luís *** era encenador no Cendreve tanto aqui como em Évora e tinham a sede e continuam a ter no Teatro Garcia de Resende em Évora.” (AE3) “Embora fosse de letras e tivesse tido latim, alemão fui daquelas turmas que ainda tem aquelas o 12º ano com 8 disciplinas por exemplo e se calhar se não entrasse para teatro iria para turismo. Mas eu fiz as específicas e acho que nem sequer fui ver os resultados das específicas. Acho que aquele também correu muito mal, e então eu não queria saber se nota a português A e era Sociologia parece-me que nem meti lá os pés lá para o exame de sociologia Pronto também com 18 anos a malta faz umas asneiradas. Mas porquê? porque sempre tive virada para o teatro” (AE3) “Quando me inscrevi no Cendrev, ainda tentar entrar numa escola conceituada em Évora, mas não entrei, mas pronto... é lidar com a frustração mas acabei por ir para o Cendrev. Estavam dois colegas no Cendrev que eram do Porto que me disseram “Olha, mas há uma escola que não sei que no Porto...” e então fui sozinha para o Porto pela primeira vez no autocarro e fui parar a uma pensão que eram só prostitutas, que era junto à escola normal. Fiz os testes e colegas que já lá estavam eram alunos da Escola Superior de música e artes do espetáculo que assistiam às nossas provas e há uma

	colega minha que refere que “eu nunca mais me esqueço da tua prova... fizeste rodas, meteste a cabeça no forno e sabias tudo...e de uma forma muito genuína” e então eu entrei. Entrei no Porto, não questionaram o fato de ser de Évora e haver uma escola muito conceituada lá que estava com grandes dificuldades nessa altura também e pronto e foi assim.” (AE3) “Os meus pais perceberam e fui dançar...fui para uma escola e comecei a aprender balé clássico.” (AE5) “Depois fui crescendo e sempre a aprender mais e por volta dos meus 15 anos soube de um curso de teatro de marionetas com João Paulo Seara Cardoso e fiz esse curso durante o verão” (AE5) “Até que chegou o momento de tu decidires...eu ia para pintura ou escultura, não sabia entre os dois, portanto, é sempre o lado artístico que está presente em mim. Isso é uma coisa que vejo, artístico e criativo, não é? Chega o momento de decidir e nesse ano eu soube que existia o curso de teatro e eu tinha 3 hipóteses: ou continua a vida e ia para belas-artes ou ia para teatro ou dança, que eram as 3 coisas que me seduziam pronto. Como se percebe, fui fazer o curso de teatro e começa aí a minha vida.” (AE5) “Tive na faculdade naturalmente os 5 anos” (PE1) “E por que que eu vim para professora? Foi acidental porque o que eu queria mesmo ter seguido era relações internacionais. Eu achava que tinha que trabalhar com pessoas e queria muito ir para ir tirar o curso de relações públicas e internacionais que era uma emergente na altura e porque tínhamos entrado para CEE, enfim, havia muitos correspondentes portugueses em Bruxelas e por aí fora. Tentei durante vários anos” (PE3) “Quando entrei no ensino, eu fiz a minha formação com estágio integrado, em que todas as disciplinas de carácter pedagógico didático iniciavam desde o primeiro ano, portanto, eu não fiz uma formação clássica, fiz uma formação mais (na altura nem sei se é inovadora, mas que eram as unidades novas, em Aveiro) e portanto, foi uma escolha minha. Eu sabia que era assim.” (PE4) “Então eu tirei um curso de português inglês e sou professora do ensino básico.” (PE5)
--	--

Subcategoria	Unidade
Desafios diários na prática da profissão	“Mas também também gosto por exemplo, neste espetáculo eu quero é ir de encontro as pessoa, onde é que as pessoas se sentem confortáveis porque eu sendo atriz, eu conheço bem essas dificuldades, eu conheço as várias linguagens, eu consigo adaptar muito rapidamente uma linguagem uma determinada pessoa para ir encontro às necessidades dessas pessoas e vamos falar de pessoas mais velhas. Não me quero armar aqui em psicóloga, nem faço terapia, não é nada disso. Agora procurar dentro deles porque já tem muitas camadas, eles sentem-se sempre numa situação de ridículos quando estão a fazer teatro. Eu não gosto do 1º ciclo, sabes porquê? Porque o 1º ciclo eles cantam, eu não sei que eles fazem tudo e tá tudo bem. O problema é partir do quinto do sexto ano em que começa e é necessário desmontar.” (AE3) “Depois, com o decorrer do tempo, eu comecei a perceber que as coisas não eram bem assim que era uma sorte muito grande ter bons alunos” (PE1) “E eu sei que, ao tentar não deixar ninguém para trás que agora, com aquilo que nós chamamos a inclusão, naturalmente que um ou outro poderíamos desenvolver mais, podíamos trabalhar mais coisas com ele, poderão eventualmente ser... não é prejudicados, podemos não conseguir fazer isso com eles, só que compensa porque os outros não ficam tão ficam desmotivados, tão desinteressados e esses mesmos bons alunos acabam por ganhar, porque se numa turma todos têm algum interesse é mais fácil que todos aprendam. E, portanto, o meu percurso foi muito esse.” (PE1) “O facto de nós acharmos que todos podem ficar próximos daquilo, vai-nos motivar a trabalhar, a trabalhar mais e não ficar satisfeitos... se numa turma já tenho 10 alunos que atingem perfeitamente esse perfil, mas se a turma tem 20, há outros 10 que precisam da minha ajuda. Como é que eles vão ter a minha ajuda? Vou dar-lhes mais trabalho de casa? Não, não posso dar mais trabalho de casa porque dar mais trabalho de casa é uma forma de se calhar, os desmotivar mais. Posso dar mais trabalho de casa aos outros 10 que já atingiram, porque esses já sei que vão fazer e querem fazer mais, etc.” (PE1) “Agora o perfil não é estanque e não pode ser igual para todos. É um perfil, é o ideal... é o perfil dos alunos e não do aluno ou de cada aluno. O ideal é que se atinja isto, e depois para atingir para chegar àquele fim, nós temos que utilizar muitas estratégias, muitos caminhos e aí entra a inclusão.” (PE1) “(...) e então eu recordo-me que na altura escrevi-me numas aulas de Yoga porque tinha que trabalhar atividades de concentração, de relaxamento e por aí fora. Então andei a frequentar um ano de aulas de yoga para aprender e apurar técnicas da formadora na altura, dizer assim pronto ali se quiser preparar os alunos para isso, para aquilo... e eu objectivei muito esse trabalho para fazer muito bem a mim, mas depois era um retorno muito interessante, porque os miúdos nunca tinham experimentado esse tipo de técnicas e adoravam. Foi uma experiência riquíssima e de que até hoje me orgulho muito (...)” (PE3) “Também não posso dizer que são mínimos...são os conteúdos essenciais de cada disciplina pronto, mas que retiraram, quer dizer, os senhores dos gabinetes retiraram

	a qualquer possibilidade de estimularmos a criatividade dos alunos, porque o que este tem que saber é tudo muito, muito livresco, tudo muito do académico só, portanto, não passa nada por experimentar coisas...o conhecimento experimental está diretamente associado à ciência sobretudo porque o conceito de experimentar está associado à metodologia de projeto num projeto científico e não a outros projetos. A metodologia de projeto enquanto forma de trabalhar pedagogicamente numa sala de aula parte logo desse pressuposto de que tem que haver um mínimo de criatividade, porque se eu vou trabalhar num projeto, tenho que apresentar esse projeto de forma criativa. A forma como eu abordo o assunto e as aprendizagens essenciais cortam um bocadinho isso em todos os anos, portanto, o gosto... nós não podemos desenvolver o gosto no caso pelo teatro em alunos que nunca entraram numa sala de teatro." (PE3) "Isso por si também foi uma aprendizagem muito interessante e que foi possível refletir com os miúdos, quer no final do nosso tempo de aulas, quer no dia em que apresentámos às famílias também para ajudar os pais a compreender. Porque eles tinham passado por essa experiência, assistiram o que os miúdos estavam a fazer em casa, alguns deles ajudaram-nos a fazer as filmagens e as gravações que fizeram. E essa aprendizagem, essa capacidade de mudarmos as coisas e de não desistirmos daquele projeto só porque não íamos poder vestir-nos com as roupas todas que tínhamos pensado e não íamos poder fazer as gravações e não íamos poder fazer uma apresentação pública..." (PE3) "Eu já faço isso, as minhas, digamos planificações, aquilo que eu sei que têm cá um programa para cumprir, nós sabemos, mas de acordo com as turmas com os alunos, faço muita questão de nunca ser eu sozinha a definir. Evito. Nem consigo trabalhar assim, portanto, eu não chego ali e aqui tem a minha aula, nem pensar, a minha aula não é centrada em mim, não consigo trabalhar dessa forma, passo "muito a bola" para os alunos. Exijo que eles reflitam, que pensem muito sobretudo o que pensar que não estejam ali comodamente a ouvir a professora e desligam logo" (PE4) "(...) eu tenho feito um trabalho (e mesmo online), uma ação muito mais individualizada do que propriamente se calhar na sala de aula, por exemplo, imagine: eu que sou de línguas, eles têm que ter uma boa pronúncia. Como é que um professor treina a pronúncia? A leitura em voz alta? Isto tem que ser treinado e eu faço isto fora de horas, por exemplo, como muitos alunos. Para eles é uma leitura expressiva... Como é que um aluno treina isso? Tem que trabalhar." (PE4) "As escolas, (isto é um desafio, verdade?) não é perfilar, não é todos com exame de 12º ano, a escola tem de ser muito mais do que isso. Não quer dizer que não coexista. Claro que sim. É o tal rigor que a escola precisa, dos exames dos testes, sem dúvida. Mas ao mesmo tempo, isto é o desafio. Como é que nós conseguimos que cada aluno atinja o seu ...e depois temos que avaliar pela mesma linha. Quer dizer, alinhar isto tudo não é fácil, mas, acho que temos que também fazer diferente. Nós temos que variar os métodos de acordo com os alunos. Por isso é que eu acho que até ao 9º ano devia de existir uma panóplia de situações possíveis para que eles pudessem encontrar neles próprios talentos que pode ser música, pode ser o teatro que envolve coisas que não é numa sala de aula. Eles próprios nem tem noção. Eu tenho histórias giríssimas (mesmo agora online) o facto de eu ter selecionado coisas
--	---

	diferentes para todos e permitir que toda a gente tenha coisas diferentes. Os próprios miúdos (eu dou oitavos anos e um 12º profissional) as descobertas que eles fizeram deles próprios para mim é o processo. Eles terem tido consciência daquilo que conseguiam fazer e do conseguiram fazer, isto é qualquer coisa. Eu acho que isto, até o momento da descoberta deles é giríssimo. Acho que é o que vale.” (PE4) “E eu cheguei cá...a minha turma já em Angola era a que tinha os nomes mais estranhos. Era o que tinha...cheguei cá, põem a meninos de etnia cigana. Vieram todos parar à turma. Tinha 5, fora vários problemas de aprendizagem, desde hiperatividade. Uma das meninas era cigana e lembro-me que foi um grande problema pois não sei quais são as regras nesta etnia, mas ela parecia não usar o aparelho sempre e isso era um problema. Mas também tinha meninos que tinham comportamentos bem desafiantes...” (PE5) “A questão é que tou cansada de lidar com estas situações. É mais pais do que crianças, porque a criança a gente leva quando o pai também quer ser levado. Quando nós selecionamos uma criança é porque alguma coisa... um menino que não trabalhou até fevereiro tem um comportamento diferente dos outros...muito diferente. Essa parte é cansativa, até porque agora é tudo permitido, é tudo normal, e às vezes não é assim tão normal. Dizem muito mal dos meninos de etnia cigana e não tenho o que dizer até ao momento, posso daqui por 1 mês ou 2 ter queixa..., mas sim, já tive meninos que eu tive que mandar para CPCJ, mas é por faltarem e tem que perceber que não podem faltar. É mais por aí, mas agora acho que é uma comunidade que vive aqui pertinho e é por isso que recebemos mais alunos desses. Há muita coisa que aprendemos com eles, que nós dizemos “que coisa...” e que depois quando percebemos a realidade... Angola é sempre uma realidade diferente, que é outro continente, são outras pessoas... é outra maneira de viver. Mas se calhar, fez-me entender os meninos de etnia de outra maneira também.” (PE5) “Além disso, eu adoro cantar e quase não tenho tempo de ensinar músicas. Eu fiz as atividades, essas atividades agora este prolongamento de aulas que nos deram foi para fazer esse tipo de atividades que eles adoraram e só diziam para o ano nós temos que fazer isto durante o ano todo. Só que para cumprir o português e matemática não consegue...ou alguma coisa fica para trás e pronto. Normalmente dá-se o privilégio ao português e a matemática.” (PE5) “(...) e com este ano atípico, estes 2 anos que não podemos estar em contato ainda é um bocadinho mais complicado. Agora também achei interessante que mesmo como 1º ano, consegue-se fazê-los aprender online! A minha turma não atrasou praticamente nada e é o 1º ano. Os pais até estavam surpreendidos que eles sozinhos já faziam tudo e com a ligação à escola virtual e isso tudo até acaba... eu uso isso na sala de aula, ou seja, continua exatamente tudo igual com o projeto eles faziam tudo sozinhos exceto um ou outro que é mais preguiçoso. Eu na data que terminasse a escola eu tinha a matéria toda dada e só estávamos hora e meia por dia no tempo de confinamento por isso. Eles também eram bons, não é? Mas mesmo assim, consegue sempre dar a volta a tudo, embora a gente pense que não.” (PE5) “Os meninos são um bocadinho máquinas do saber. Não é isso que queremos...Eu queria crianças a aprender felizes, as crianças deviam andar felizes na escola e neste
--	---

	momento elas não andam felizes, elas andam sobrecarregadas sabes...E também depois com a coisa de ser do Quadro de Excelência, interessa-me que eles façam o melhor e que sejam o melhor que são...o que conseguem ser. Devíamos ter crianças sim a aprender...a função delas na escola e o trabalho delas é aprender, mas felizes e não temos. Temos uma sobrecarga. Eu aprendi as frações no 5º/6ºano e sabe deus para as perceber. E era boa aluna a matemática... era aluna de 4 a matemática...Eles aprendem as frações no 2º ano.” (PE5) “É, como, por exemplo, manter a distância. Eu tive alunos do 1º ano, eu tive que pegar na mão de muitos para conseguirem fazer as letras. Do que pegar na mão de estar ao pé deles, não é? Mesmo correndo o risco de os infetar embora com máscara, eles não usavam máscara. É muito complicado gerir. Eles querem um abraço no primeiro ano, nós não podemos dar abraços. Nós temos que dar matéria e dar mais isto, mais aquilo e por exemplo, tenho alunos que precisam tanto de conversar. E eu tiro sempre meia horinha da aula para conversar, mas depois ando a correr para conseguir tudo o resto, porque eu sei que se conversar aquela meia hora com eles, eles vão estar atentos o resto do dia. Se eu não conversar aquele bocadinho com eles, perguntar o que é que se passou. Há tanta coisa que eu fazia com eles que não consigo fazer e que era mais importante, se calhar do que estar a ler e a contar” (PE5) “E também porque depois é tudo tempo que nos é atirado. Como já disse, por exemplo, noto que no meu início de carreira eu fazia muito trabalho de artes plásticas, de música, de teatro e agora, mesmo estando programado aquela meia hora, nem sempre se consegue, porque ainda se está a acabar um bocado de português porque ainda se está a explicar as frações de matemática... e acaba por... quem é que sofre? São essas disciplinas porque acabo por integrar a matemática um bocado nas brincadeiras de uma maneira que seja para todos positivo.” (PE5)
--	--

CATEGORIA 2. O papel da arte na escola e na sociedade

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
---------------------	----------------

O papel do teatro na comunidade	“O papel do teatro é proporcionar experiências. Estéticas, artísticas, políticas, mas proporcionar uma experiência. Há muitas das peças que eu vou ver que não me marcam, que não me dizem nada.... Porque às vezes tem a ver com questões estéticas. Eu acho que o teatro tem que perceber que hoje em dia é uma parte de nós...temos acesso audiovisual de uma maneira impressionante. E não estou a dizer que o teatro tenha que transportar vídeo para não termos de fazer todos peças de teatro com vídeo, mas temos que começar a tentar pensar as outras lógicas, por exemplo, esta coisa, peças de teatro de 3 horas eu questiono muito isso. Eu questiono se é necessário estamos a pedir que as pessoas estejam 3 horas ou 4 ver uma peça de teatro. E questiono quando as pessoas dizem “as pessoas não se concentram, portanto, temos que lhes dar produtos para que elas se concentram e que trabalhem a contemplação...E acredito que sim, mas acho que só pode usar esses produtos para as pessoas que estão preparadas para os receber. Eu acho que eu acho que tens que ir ao contrário, eu acho que tens que fazer produtos que aliciem as pessoas, que sejam produtos dinâmicos, com temas atuais, com linguagem atual. Para depois sim, dar espaço para esses produtos mais complicados e mais difíceis de entendimento. Porque se vais logo com essas peças duras de receber é mais complicado... E nem todos os dias a mim me aparece ver um filme pesado, eu falo por mim que tenho imensas referências estéticas... que tive que estudar.” (AE1) “A primeira coisa que me vem à cabeça é a palavra “identidade” ...assim como um clube de futebol, faz parte da identidade de uma cidade. Tenho sempre esta ideia que um grupo de teatro, uma companhia de teatro também pode fazer. Identidade também porque acho que pode dar um espaço de fala a pessoas que normalmente não o tem. Acho que o teatro também deve ser esse lugar de fala do outro. E a mim interessa um teatro que não tem que ser um teatro completamente politizado e até com uma bandeira política atrás, mas falar de temas que são fraturantes que ainda são. Ao nível das escolas eu e a minha companhia de teatro estamos a fazer um trabalho sobre racismo porque em Guimarães insultaram um jogador de futebol negro e nós decidimos fazer uma peça de teatro sobre isso. Porque são temas importantes de serem falados naquele território específico. Podes depois abrir para outros territórios, porque sabemos que chegam outras pessoas também, mas acho que são importantes. Esta criação territorial e acho que o teatro é muito importante para isso, para criar laços e criar raízes...e acho que isso, nós percebermos de onde é que nós vimos, percebermos melhor para que nós podemos ir. Acho eu acho que a falta de desse conhecimento identitário, acho que a importância é essa questão da identidade, de valorizar a identidade do território de cada um.” (AE1) <i>“Por um lado, porque sei que vai dar pontos [a articulação das companhias de teatro com os municípios], mas por outro lado porque também me interessa. Interessa-me também discutir enquanto artista, ter o meu processo aberto à discussão. Porque sei que vai tornar o meu objeto no final muito mais interessante do que ser só eu e os meus colegas assim, muito fechados numa sala, fazer o nosso trabalho. Isso poderá chegar a essa fase” (AE1)</i>
--	---

	“Essas pessoas depois na verdade não vão ao teatro ou ao cinema. Fogem de filmes portugueses não interessa... nada te interessa a não ser ver um filme de Hollywood. Mas se calhar há algum erro de parte a parte ..também tens outras coisas como é que tu convencer o público. Mas a verdade é que a profissão depende do público e se tu só tens pessoas que te vão elogiar que ficam impressionadas com o que tu fazes, mas que na verdade não te vêem (...)” (AE2) “sim, é essencial e a nossa identidade, um país sem cultura é um lugar. Se consegues que um país evolua, potência se as pessoas tiverem esse espaço de liberdade, autonomia, que o teatro pode potenciar na escola, este lado também é político, porque a liberdade é política e só por esse lado cultural político é que um país pode sonhar com um lugar maior evolutivo.” (AE2) “Eu quando tive oportunidade trabalhar 4 meses no Rio de Janeiro para os vários colegas do Augusto, eu tive várias experiências, trabalhei num manicómio, cheguei a trabalhar numa prisão, trabalhei com uma comunidade de outro estado no Brasil e isso de facto abriu não só no sentido de trabalhar com a comunidade na criação de um espetáculo mas onde existe é um espaço democrático, onde existe um espaço de partilha onde as pessoas são livres de falar, de criar, de propor, e quanto mais coisas bem delas próprias melhor.” (AE3) “Eu não sou como... é uma coisa que está muito incutida no nosso país, que é um estado patriarcal, o estado resolve, o estado faz, o estado decide, o estado é que diz que caminho, os temas que tem que se abordar para este ano, ou seja, este faz com que as pessoas se desresponsabilizem. Então para que o espaço do teatro seja social, ou com os miúdos ou com amadores, os textos escritos por eles são um espaço para eles pensarem como é que nós podemos construir um espetáculo, para se ter a consciência de que montar, ou criar um objeto artístico dá trabalho e é moroso. E então claro que isso faz com que as pessoas tenham sentido de pertença e confiança. Há muita gente que refere que eu não sei, eu não percebo nada disto. Percebe percebe. É bom pôr as pessoas a sentirem que o espetáculo é construído por eles... eu estou lá para ajudar, mas não vou com a papinha feita. Claro que eu tenho espetáculos aqui...claro que eu vou manipulando de alguma forma. Eu também sei que não vou permitir certas coisas...quando uma rapariga tinha pensado nisto e aquilo é o que estamos habituados a ver, que é para as massas. Eu prefiro por exemplo a pintura... Então temos o que olhar...e não ir para o facilitismo e claro que tem influência nas pessoas e é claro que quando acabar, eu acredito, quero acreditar um dia que... e não quer dizer que é para irem para o teatro não estou a fazer isto para as pessoas para escolherem teatro.. eu digo não vão para teatro... mas se calhar a pensar bem nas coisas no seu dia-a-dia, na profissão, na vida pessoal, pode-se criar outro tipo de pensamento e não ir pelo facilitismo... as coisas dão trabalho. É não desistir... é muito fácil...não vamos encarar e vamos ver até onde é que isto vai e se eu tenho algum problema no trabalho e se eu não percebo alguma coisa eu digo porque não... é tirar medos também. Algumas coisas ficam e é o Teatro que dá isso...pode dar...” (AE3)
--	---

	“É muito importante. Há uma falta de cultura muito grande no nosso país também” (AE3) “Para mim o papel do teatro é cada vez mais das coisa mais importantes para mim . No teatro é onde podemos levar a palavra, os temas que estão na atualidade ou não, e que podem ser discutidos mesmo em termos clássicos , portanto é essencial e entre aspas uma religião. O teatro é essencial, e tem de correr nas veias das pessoas. Nesta altura é muito triste porque temos os espetáculos adiados ou cancelados, e agora temos uma data nova para daqui a 3 meses mas estou muito receosa porque se for novamente adiado será pela 3 vez e isso é difícil.” (AE4) “De alguma forma não mas sim na sua totalidade, potência e desenvolve, nenhum cidadão poderá ser mais feliz do que consumir cultura, agora a falta de conhecimento e sensibilidade é que faz com que os cidadãos sejam ingênuos e não evoluem. A cultura para mim é evolução.” (AE4) “O Ministério da Cultura...que não querem olhar para a cultura como um bem essencial e isto faz toda a diferença” (AE5) À pergunta que me fizeste, sim, completamente, acho que para a Comunidade... e não é só nisto enquanto formação... depois todo o lado social, de responsabilidade social que a cultura tem. Se queres ser uma pessoa culta, se não queres ser uma pessoa culta, onde é que isto te leva...quanto mais culto tu és e por mais que se diga, mais possibilidades tens de seres uma pessoa mais feliz e melhor contigo própria e de o mundo não ser uma coisa tão abstrata e tão bizarra.Tu tens maneira de aceder ao mundo, entende. Fica tudo muito mais nítido. É bom ter referências culturais, é bom podermos pensar um bocadinho mais à frente. Acho que são mais valias” (AE5) “Então andamos todos aí agora com um alargamento às redes sociais... nós somos heróis de nós próprios, então toda a gente tem opiniões, toda a gente fala, toda a gente diz disparates, toda a gente se envaldece mais com as suas fotografias, com os seus vídeos. Aquilo que nós estamos sempre a falar que é preciso impor nas crianças e todos nós temos que ter limites para perceber por aqui posso ir por aqui não posso, então eu acho que os limites quase que não existem e estão aí a fazer coisas que não têm consciência e lá está...porque não tem consciência cultural e fazem qualquer coisa. E acho que é uma falta de pensamento crítico que a arte é extraordinária porque contribui para te fazer pensar sobre as coisas, te obrigar a colocar questões, como é que eu me vejo nisto? Como é que eu me empenho nisto? Como é que eu implico nisto? E obviamente que isso depois tem consequências. E temos uma sociedade muito inculta...Gostava de ter um discurso um pouco mais otimista,mas não... porque mesmo quando estás a trabalhar num contexto onde as coisas deveriam ser radicalmente opostas” (AE5)
--	---

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
---------------------	----------------

Envolvimento de instituições da comunidade na escola	“Como sou ator, percebi que o facto de estar na escola, se calhar bem ou mal, dá-me alguma estabilidade financeira e...as companhias também...isto depois é uma lógica política. E eu agora, por exemplo, se eu tenho que mandar um projeto para a Câmara, eu sei que vou ser validado se eu tiver parcerias com associações e escolas. É meio caminho para um projeto ser aprovado. E depois nós começamos a fazer isso. Agora, ou se leva isto de uma maneira interessante e inteligente ou levas isto de uma maneira pretensiosa. Mas eu percebo que há toda aqui uma máquina que valoriza este trabalho com a Comunidade, que é um trabalho que muitas vezes os municípios não fazem e depositam nestas entidades para o fazerem.” (AE1) “O facto de os municípios colocarem as entidades artísticas a colaborarem com as escolas valoriza-os, por visar “este município é moderno, está aqui a trabalhar com arte”, não é? Porque lá está...isto é um jogo de poderes. Aproveitam-se disto, percebem que a arte é uma mina também, uma mina para trabalhar competências.” (AE1) “A vontade [por parte das instituições da comunidade em articular com as escolas] nem sempre é uma vontade, pode ser uma vontade económica, social ou até as duas coisas juntas. A Relação da comunidade com a escola ela faz todo sentido não é porque eu escrevi aqui uma escola é só um início...” (AE2) “Agora quando tu falas...uma coisa é a relação comunidade - escola, outra coisa é a relação instituição da comunidade - escola e quando tu metes aqui uma instituição, tu metes aqui outras coisas que não são só valores sociais, não é tu pensares que a comunidade é muito mais que coisas sociais ligadas às pessoas. Parte da instituição não estava atenta para isso, só que na verdade nós precisamos das instituições para poder trabalhar e esta relação é complicada (...)” (AE2) “Porque imaginamos, quando estamos a trabalhar questões de saúde, podemos recorrer a um profissional de saúde e a escola pode colaborar com certas instituições como o SNS para haver a articulação e momentos de divulgação de informação.” (AE2) “Não sei até que ponto é que isso se resolve ...Até porque de repente tens esta coisa da comunidade escolar a querer receber as instituições. E talvez uma abertura maior, mas as escolas estão muito mais fechadas do que sempre estiveram...as escolas tem tudo fechadinho, claro desde a segurança dos miúdos e uma uma data de coisas mas há coisas que são exageradas, não é? Porque ninguém pode entrar! Não é tudo muito perigoso... os passeios agora os miúdos saírem da escola, fora de pandemias, estão a ser cada vez menos. No *** recebo turmas e vejo que há escolas que têm muita dificuldade em sair com os miúdos, ou por causa do transportes ou por outras diversas razões. Antes não era tanto assim.” (AE2) “há professores que já fazem exercício do teatro, há professores que conhecem este tipo de projetos. Porque projetos como este já aconteceram muitos e este é que é o grande problema que é como é que um projeto deste pode mudar alguma coisa? não precisa de mudar pode criar pequenas sementes. Tudo depende da relação, dependentes no ambiente criado entre a escola e a instituição e depois haver confiança e comunicação entre os trabalhos das partes.” (AE2)
---	--

	“É assim havendo abertura por parte das escolas para as instituições, acho que é primordial para o início de uma possível mudança na formação individual no aluno, ou seja , o contacto direto com o criador e autor desmistifica o que aquele aluno construiu sem saber se é o correto ou não. As crianças constroem ideias erradas, que lhe são transmitidas da sociedade de consumo, a presença contínua , o contacto direto, considero que seja primordial para o crescimento são, estas crianças e uma abertura que nós transmitimos como sendo de evolução individual.” (AE4) “Acho que havendo essa possibilidade de abertura da escola e algumas instituições garantir a presença de ator, é ultra importante, porque uma coisa e lecionar e outra e transmitir a sensação e emoção de como se faz, sempre em colaboração com os professores e acho que eles agradecem, porque as disciplinas de língua portuguesa ou história e o saber ler é muito importante” (AE4) “Este ano tive 3 apresentações na biblioteca municipal, em que vai público com poetas da própria vila em que os miúdos da escola...ou fazia uma leitura encenada ou fazia o que fosse... isso já interessa menos, mas o que é certo é que essa dinâmica já existe e já existia antes de eu estar lá” (AE5) “Acho claro que é fundamental. Acho que é uma possibilidade e que deve ser tido em conta. Acho que é importantíssimo. É uma luta muito semelhante à própria história do teatro em Portugal, que é uma conquista passo a passo. A forma como público é conquistado faz todo o sentido ter este tipo de abertura nas escolas e imagina a quantidade de possibilidades que existem naqueles milhares de alunos que existem no país.” (AE5) “(...) e eu gostava, e em total em sintonia com o Comissário do Plano Nacional das Artes, que a escola fosse também um centro cultural. Eu estou numa vila muito pequenina e gostava que as pessoas...a comunidade, isto é mesmo importante...que a comunidade usasse a escola como um centro cultural, ou seja, que houvesse acontecimentos interessantes e suficientes que os pais conseguissem (primeiros os pais) e depois por contágio a própria comunidade comesse a ir” (AE5) “O vetor deve estar nessa direção que é “ok, eu já tenho esta bagagem, eu tenho esta cultura, faz parte de mim e portanto, eu vou usufruir do que a sociedade me dá porque depois isto reverte-se. A Comunidade dá-me isto e eu vou usufruir porque já em outro momento já usufrui também e sei do que é que estamos a falar. Eu percebo esta linguagem, eu vou ao teatro que eu percebo e porque quero porque quero saber mais. Portanto, acho que é fundamental, não há outra maneira e já outros fizeram isto, portanto nós não estamos a inventar nada. Isto já se faz noutros países, então nos nórdicos já se faz há mais de 30 anos e foi a partir desta transformação que o ensino passou de ser calamitoso nesses países, passou a ser exuberante, portanto, acho que é esse o caminho.” (AE5) “Portanto, sem dúvida, era obrigatório que a escola estivesse aberta. Nós aqui depois também temos outra abertura em relação à saúde, que é o caso de uma enfermeira no programa PRESS do programa no projeto de educação sexual, que também é muito pouco como nas outras coisas (...)” (PE1)
--	--

	“Isso é fundamental. Uma escola que esteja fechada em si própria, não consegue funcionar. É impossível funcionar e depois o que é que acontece? Geralmente as escolas, quando dizemos abrir à comunidade geralmente associamos a isso aos encarregados de educação, que são úteis, muito úteis e muito importantes no acompanhamento agora, em trazer aspetos técnicos e desenvolvidos já não são capazes. Aí já temos que recorrer a outras associações ou então a profissionais. Portanto, nós aqui na escola temos muito essa abertura. Eu já trabalhei com os meninos dos cursos de educação e formação que são os CEF’s... agora não temos deste ano, mas já trabalhamos com instituições quer da trofa, quer de Famalicão, por exemplo” (PE1) “Eu já tinha experienciado isso quando trabalhei com os alunos do CEF do curso de educação e formação. São alunos que mostram muita dificuldade em completar o 9º ano. É uma turma feita com estes alunos mais inclinados para a questão do trabalho prático. E então eu já tinha tido aqui uma associação que além de teatro com marionetas também faziam, por exemplo, pinturas. Os alunos recuperavam umas mesas muito antigas que eles tiveram que limpar, tiveram que depois desenhar e pintar...e também a questão do teatro de marionetas que é importante...tem vantagens e desvantagens, uma vantagem para eles é estarem escondidos e não se exporem. Por outro lado, a questão da voz tem que ser muito mais expressiva porque estamos a ver boneco” (PE1) “Também chegámos a ir uma vez ao teatro aqui no Centro Cultural de Alvarelos. Eu lembro-me que eles representaram os Bichos. Adaptaram a obra de Miguel Torga e que também foi muito importante para os alunos. Muito importante para nós.” (PE1) “(...) além disso toda a parte das estratégias, dos recursos das escolas eram muito pobres...não são ricas neste momento, mas há uma preocupação por parte das entidades que gerem as escolas, as autarquias em munir os próprios agrupamentos. Os agrupamentos dependem das autarquias, portanto...eu prefiro sempre o primeiro ciclo, os outros é um bocadinho diferente. Mas o facto de tentarem dentro do possível equipar as escolas com recursos isso foi fundamental para esta mudança. Nós anos atrás não havia nada disto. Ainda ontem falava com os meus alunos sobre os meios de comunicação social...eu tenho um 2º ano e a evolução dos meios de comunicação social. E eu disse que quando andava na escola, não havia fotocópias, não havia fotocopadora.” (PE2) “Eu acho que a evolução assenta exatamente nisso, nesta relação escola aberta à comunidade fundamental quanto a mim” (PE2) “Eu acho sempre positivo. É evidente que cada um de nós tem que saber que papel é que desempenha, onde é que desempenha e de que forma é que tem que fazer as coisas. Mas eu acho que...eu a partida, vejo sempre a partilha e o trabalho colaborativo algo que só vai trazer frutos muito bons para todos ...se nós tivermos todos a remar para o mesmo sítio, então o barco vai chegar a bom porto. Se tivermos a remar uns para cada lado, a coisa não vai acontecer, então, se nós temos uma autarquia que nos proporciona, vamos supor, recursos até a nível informático, agora mais recentemente, não é? Porque fizemos de uma forma diferente. Há a
--	--

	parte da colaboração da autarquia, há a parte da colaboração até do Centro de Saúde, por exemplo, quando temos crianças que estão com problemas e que há uma dinâmica da parte deles em imediatamente despistar, ajudar-nos nesse sentido (...)" (PE2) "Portanto, eu acho que estas parcerias, este envolvimento dos outros parceiros da comunidade são muito, muito importantes. Neste momento, acho que muitas das coisas que acontecem não aconteceriam se não houvesse esta ligação escola-comunidade." (PE2) "A nossa escola – e isso é uma das coisas que eu acho que sempre foi muito interessante - todos os dirigentes da escola estiveram sempre muito essa preocupação de abrir o mais possível a escola à comunidade e experimentar nos projetos diferentes expormos os jovens da nossa escola, experiências de aprendizagem diferentes" (PE3) "Entretanto, também surgiu essa possibilidade de se fazer essa oferta de escola para o 7º ano, no âmbito da flexibilidade curricular. Portanto, oferecer essa disciplina de artes e comunicação abria uma janela de oportunidade para podermos estimular a criatividade dos alunos porque há um aspeto que é muito importante frisar aqui e que projetos como este projeto À Barca vêm complementar de uma forma extraordinária que tem a ver com a tendência para simplesmente aniquilar qualquer exercício de criatividade quando se definem competências essenciais para cada ano escolar." (PE3) "Eu penso que com o tempo, ao longo dos anos, há uma preocupação externa de articulação. Ou seja, em termos de externos há uma maior entrada da sociedade para a escola também. Eu penso que a escola sozinha não pode funcionar. A escola tem que ter uma rede, tem que ter tudo em rede. Tem que haver uma articulação muito grande e com a sociedade onde está inserida de acordo com os seus projetos de cada cidade, digamos... os locais também são diferentes. Por exemplo, aqui a zona se calhar é diferente do interior." (PE4) "Mas noto que há uma maior preocupação em trazer esta articulação...mas tem havido uma preocupação da escola, em contactar instituições externas à escola, portanto, e mesmo as instituições, outras instituições ou empresas ou até o teatro, neste caso, a entrar dentro das escolas, acho isso positivo. E tem acontecido cada vez mais, é necessário. A escola sozinha não funciona. A entrada de agentes externos à escola acho que é fundamental. Acho interessante isso" (PE4) "Eu estou sempre aberta a tudo. Acho que o que vem para melhor, deve vir sempre e também não conseguimos saber se é para melhor se não experimentarmos daí eu levar sempre com as coisas novas. A minha turma leva sempre com as coisas novas." (PE5) "A nível de escola em si, nós abrimos muito à comunidade e abrimos...não estou a falar de agrupamentos, só estou a falar da escola. Do agrupamento também não temos tido entraves. Também se calhar aqui o parecer do ator também era importante mas acho que ele não teve queixa quando cá trabalhou." (PE5)
--	---

	“é uma comunidade escolar e ela é feita de muitas pessoas e utilizamos como comunidade então ela tem que ser um reflexo disso, uma comunidade mesmo que estão os tais profissionais que chamaste profissionais não professores têm de conseguir fazer parte dela, não é isto tudo é uma comunidade escolar ela tem que estar aberta ao mundo.” (AE2) “Mas se a escola não se abre a essas instituições fora, vai fechar ela própria e uma escola fechada nela própria é um bom princípio de voltar àquilo que eu dizia há 30 anos atrás, ou seja, ensinar o que está nos livros e pouco mais. Até agora os novos manuais...nós estamos a adotar agora manuais para o 7º ano e 10º ano, mas os manuais 7ºano cada vez mais chamam a atenção para isso, para o apoio de outras instituições, para presença na escola de outros técnicos, presença na escola de quem está disponível para vir aqui à escola e dar o seu contributo. E no caso do Teatro do Bolhão nós ficamos muito agradecidos e não sei se vai continuar a dar mas vamos ver.” (PE1)
--	---

Subcategoria	Unidade
O teatro como ferramenta potenciadora de aprendizagem	“Eu sinto que mais uma vez é um pau de dois bicos. As escolas estão muito preocupadas com o sucesso. Com a promoção de sucesso a nível até institucional, com a questão da comunicação, da escola ter grandes valores...e as artes aqui são um bocado instrumentalizadas não é...porque é muito bonito tu dizeres que numa escola pública os alunos tiveram aulas de teatro mas não estão propriamente preocupados com o fazer artístico...é mais propriamente pegar no teatro, instrumentalizá-lo para trabalhar, por exemplo, questões como a comunicação, ou seja, se tu comesças a falar em criação artística chapéu...ou seja, aquilo tem que servir alguma coisa e...nesse sentido há abertura.” (AE1) “Eu acho que existe quando existem experiências que sejam marcantes. Só que nível teatral para lebares um aluno a ter uma experiência marcante, no meu ponto de vista, não é lebares o Auto da Barca do Inferno na escola. Não é levá-los a ver uma peça de teatro, porque acho que isso é primeiro lugar... se calhar isso para alguns é marcante porque não estão habituados, mas para uma experiência marcante, para mim, é perceberem, por exemplo, como é que se faz teatro...como é que é o processo de trabalho...” (AE1) “(...) tivemos agora com o 12º ano a trabalhar a “Ode Triunfal” ...aquilo é muito grande e eu para ler aquilo em sala de aula ou online é muito cansativo, então fiz uma montagem, tentei fazer uma montagem...gravei a minha voz a ler e pus uma música diferente por trás e funcionou...porque eu vou buscar muitas das minhas referências,” (AE1) “(...) eu conseguir explicar aos alunos o que é o épico, que era uma das coisas que lhes fazia muita confusão, foi por causa do teatro porque estou habituado a lidar com essa palavra desde cedo, a lidar com a “odisseia” de Homero, há um conjunto de formação que na altura de repente acaba por sair quase de uma maneira quase empírica...até estava um bocado inseguro, mas no fundo ainda sei algumas coisas porque saem no momento” (AE1) “(...) e quando eu me sinto assim mais frustrado o que eu me foco são nos alunos e quando acabo por começar a ter feedback positivo...perceber alunos que no início do ano quase não me falavam mas que de repente já se começam a ser à vontade para falar, ou até vêm falar comigo a nível individual...percebo que alguma coisa está a acontecer...estou a fazer alguma coisa e lá está, e se calhar não é um trabalho na prática de falar bem ou comunicar mas é todo um conjunto de sensibilidades estéticas e artísticas mas também humanas que foram trabalhadas na minha formação que foram quase invisíveis mas que estão ali ao dispor...mas sou eu que penso assim...nem todos os atores são assim mas eu sinto que há muitas das coisas que eu trabalhei na escola...esta coisa de o ator ter que estar desperto para o outro, estar virado para o outro que me permite construir uma empatia que eu consigo depois usar com os alunos...até usei a palavra “usar”...porque não deixa de ser uma instrumentalização...esta coisa da arte pela arte perde-se...mas estamos a trabalhar

	com uma estrutura que o próprio Estado faz isso...ao pôr o Plano Nacional das Artes...o próprio Estado está a instrumentalizar as arte” (AE1) “Bem, em primeiro lugar é tentar perceber qual o sentido desta educação para a arte, porque agora aqui esta educação para a arte aparece no sentido, lá está outra vez, no sentido instrumentalizado de trabalhar as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória...e perceberam que a arte pode ser muito fixe para isso...que é muito útil para isso. E então lá está...tens outra vez leis...o trabalho que eu faço fora da escola com os grupos de teatro amador por exemplo...para mim é muito mais educação para a arte do que o próprio trabalho que eu faço na escola, porque as pessoas vão para ali, vão passar bom tempo, não estão ali para ter uma nota, não estão ali com toda uma estrutura em cima que já está a balizar como é que vai ser aquela experiência, estão ali genuinamente porque querem usufruir verdadeiramente daquela experiência...nem estão preocupadas com dinheiro porque não estão a receber...é teatro amador...mas querem realmente fazer melhor e aprender a fazer...e têm uma disponibilidade incrível que tu não consegues encontrar na escola...portanto...ainda ontem estive a trabalhar com amadores em Guimarães e dá-me muito prazer trabalhar com aquele grupo porque são super disponíveis, têm uma capacidade de resposta imensa e lá está...as experiências acho que se tornam mais válidas...contudo se queres plasmar uma experiência teatral mas dentro da sala de aula, dentro daquele contexto, já é muito confuso” (AE1) “Aliás, as escolas não te dão este grupo de trabalho, tu és formado para ser ator, neste contexto tu vais criar ferramentas que podem ser articuladas na educação” (AE2) “Vender o peixe no sentido de se ciências ou alemão ou não sei matemática... perguntar aos professores se havia algum interesse em fazer uma aula um pouco diferente embora respeitando o conteúdo programático que estava a ser dado aos alunos” (AE3) “(...) e o saber ler é importante e o teatro tem essa benéfica porque o teatro é a palavra, acho crucial algumas pessoas entenderem e eu acho que alguns professores já entenderam e agradecem porque é uma outra forma de ver...claro que a matéria tem de ser seguida mediante os timing e moldes, mas claro que é muito importante a presença de desmitificar como o teatro pode ajudar na formação dos alunos, e o currículo dos professores e dos alunos.” (AE4) “É essencialmente transmitir o que eu aprendi na escola...eu lembro-me como se fosse ontem dos exercícios que fazia com 17 anos na escola e hoje ainda são regra e confecção para o meu trabalho de atriz. E são exercícios que eu transmito a quem eu trabalho ... recordo e alguns aprimorei e adaptei a cada grupo de trabalho e trabalhar essa arte são pontos a favor e é um prazer...posso aprimorar, desenvolver um ator e depois eu identifico mais ou menos com aqueles métodos e assim estudo mais ou menos e vou aprimorando.” (AE4) “Cada vez mais e à medida que os anos vão passando e que trabalho na área da educação e aqui faz todo sentido. Cada vez tenho mais consciência de que sim...é fundamental na formação, na estrutura e no desenvolvimento do ser humano. Eu
--	---

	acredito que afetos e arte, nesse caso, teatro, cinema, dança, artes profundamente performativas são fundamentais para o desenvolvimento de uma pessoa quer queira ser ator quer não queira, ter competências sobretudo e ferramentas que são cruciais para o que te vai acrescentar. Imagina, é o lado luminoso da pessoa. É o que vai aprimorar aquilo que tu és. Tu és ótima na tua profissão, tu és ótima. Tiveste um percurso escolar fabuloso, ótima aluna, mas se tu não tiveres a consciência do que tu és, do teu corpo, até onde podes ir, a tua voz, seres pessoa, saberes comunicar, dificilmente vais ter esse brilho que é fundamental para te destacares e para seres que eu acho que é fundamental hoje em dia que é seres plástico, ou seja, nada é definitivo nesta vida e tu tens de aquilo que tu és tens que todos os dias... estás a expor e até a desenvolver mais qualquer coisa dentro de ti para conseguires sobreviver quase... portanto, essa plasticidade de te adaptares, essa necessidade que nós temos de fazermos tantas coisas diferentes, porque muitas vezes aprendemos na faculdade e esta profissão dá-te. Acho que sim.” (AE5) “Isto é básico, portanto, e era este o trabalho que eu gostava de fazer com os alunos paralelamente com um desabrochar do aluno para as questões artísticas e culturais entendes? Que se interessasse pela pintura, que fosse uma coisa orgânica e pensasse “ok, eu vou ao futebol... porreiro, mas também vou ver ali uma exposição”, basicamente é usufruir de coisas que tu gostas e se tu não conheces, tu nunca vais gostar de dar” (AE5) “Faz todo o sentido porque estou possivelmente a ajudar no desenvolvimento de pessoas que irão, eventualmente, ver espetáculos, filmes, ópera, dança, exposições e inclusivamente seguir essa profissão. Estou-lhes a dar possibilidades de, naquele momento ou mais tarde, que as coisas fiquem nelas próprias. Que ir ao teatro não seja uma coisa abstrata, uma coisa que eu tenho de pôr ali o Smoking, estás a ver? Ir ao teatro é como ir à farmácia buscar remédio porque estou doente...é buscar um momento em que vou cuidar de mim e do meu espírito. Hoje, no século XXI ninguém pensa que nós só temos que tratar do nosso corpo. Hoje em dia tratas de ti é também tratar do teu lado espiritual, do interior, mas é importante e a arte porque trabalha esse lado da sensibilidade, das emoções e, por consequência, dos sentimentos. É importante nesse sentido, até para não gostar. Tu podes descobrir que não gostas de teatro e dizer “não, eu não gosto de teatro, porque isto, isto e isto”, mas há um pensamento crítico em relação às coisas e não um pensamento de distância. Portanto, faz todo o sentido.” (AE5) “Com todas as transformações sociais que estão a acontecer todos os dias, nunca vai deixar de existir teatro que já existe há mais 2000 anos e, portanto, está fora de questão. Possivelmente vamos ter pessoas muito mais, muito mais conscientes. E ao contrário do que se pensa que, mesmo por oposição a este lado tão efêmero da nossa vida, que faz sentido ter uma arte tão - apesar também de ser efêmera, não é? De que vais naquele momento àquele espetáculo e depois acaba - mas todo esse ritual, que é muito complexo, desde eu pensar que quero ver aquele espetáculo, me preparar para isso, não no sentido de que é uma coisa muito abstrata, mas de que eu tenho que fazer um movimento interno muito grande para ir. A pessoa ter o gosto de preparar a alma...é quase que me diz “O Principezinho”, não é? Para ir ter contigo eu tenho que preparar meu coração, para estar contigo. É quase preparar o meu coração para ir ver
--	--

	um espetáculo e cada vez esse preparar do coração vai sendo uma coisa mais nítida, entendes? As pessoas não vão ver teatro e os espetáculos de uma forma tão difícil de decodificar os códigos, porque têm um conhecimento prévio do que isso é. Já trabalharam em algum momento da sua vida." (AE5) "Sem dúvida que podem perfeitamente ser inseridas na disciplina. Mesmo que não fosse uma disciplina à parte, um projeto à parte, praticamente todas as áreas que mencionou podiam ser incluídas na disciplina de português, na aula de inglês a mesma coisa pois a questão da música e das letras em inglês é uma forma fantástica deles aprender. No ano passado não podemos ir ao teatro e é uma diferença muito grande. Eu vejo a diferença, que é um aluno ver no 7º ano que já foi ver o espetáculo já lê o texto de outra maneira. Eles já vão entusiasmados procurar aquela parte em que o bobo dizia aquilo em que o Rei fez "aquele outro" e, portanto, isso é muito importante. Por muito que aqui na escola tentemos ensaiar uma peça de teatro, é muito difícil para nós fazer como fazem os profissionais. Se eles fossem ao teatro, como por exemplo, no caso dos meninos 9º ano quando vão ver o Auto da Barca do Inferno. O que é que acontece? Nós explicamos que isso há determinadas coisas no teatro que é são opções do encenador e eles depois nos testes refletem isso. Essa opção do encenador foi pela maneira que ouviram aquilo a ser representado e que nós temos que desculpar, pelo menos eu desculpo e considero porque vejo que eles perceberam aquilo lado do teatro e aplicaram depois no conhecimento e isso é bom. Portanto, necessitamos muito." (PE1) "Nós no nosso programa somos obrigados a escolher em 9 poemas de 8 autores diferentes. E só para ter uma ideia, pelo facto de a atriz estar cá, cada aluno escolheu um poema, portanto, houve turmas em que era obrigatório escolher 9 poemas. Há turmas em que escolheram 23. Os poemas foram apresentados aos alunos, eles deram à primeira vista de olhos, leram, apropriaram-se mais ou menos das ideias, um ou outro quis trocar porque achava que era difícil. Muitas vezes, por a leitura da atriz ou minha e explicar-lhe o que é que o sujeito poético queria dizer com aquilo, eles, afinal, já queriam, já perceberam que aquilo, afinal, dizia-lhe qualquer coisa." (PE1) "Ao contrário de muita gente, eu acho que um profissional do teatro faz falta na sala de aula. O importante é que ele consiga fazer bem aquilo que tem a fazer, por exemplo, numa aula de português ou numa aula de inglês, numa aula de educação tecnológica. E consiga principalmente exprimir-se bem e eu acho que o ator consegue fazer muito bem isso. Consegue fazer com que o aluno seja capaz de se exprimir melhor. Se um aluno for capaz de exprimir melhor ao ler um poema, ao ler um texto, ele com certeza que vai ser bom a responder a uma entrevista. E eles vão precisar de entrevistas e depois, se eles precisarem, nós podemos vestir a pele de uma determinada personagem, é isso que os atores nos ensinam. Eles também sabem que Shakespeare dizia que a vida é um palco. E nós muitas vezes estamos a representar ou quase sempre estamos a representar diversos papéis e portanto, é muito importante que o aluno aprenda. Por exemplo, é importante que não venham apenas com a intenção de formar um grupo de teatro, porque isso é logo muito redutor, porque ele vai trabalhar com meia dúzia de alunos. Se trabalhar na sala de aula, ele naturalmente vai trabalhar com todos e comigo. Atualmente nenhum aluno pode
--	--

	ficar de fora. A inclusão é obrigatória e se está lá dentro, quer para o professor, quer para quem vem de fora. Se está um ator, ele vai ter de trabalhar com todos, nem que não tenha muita dificuldade em dizer uma frase, mas vai ter que trabalhar com ele.” (PE1) “A dramatização faz parte da expressão dramática. Faz parte do currículo do primeiro ciclo, certo? Tem horas dedicadas à expressão dramática. E eu nem estou a falar nessa expressão dramática que aí seria a mais-valia total, eu já me refiro áreas como português. Eu acho que era fantástico alguém com experiência a nível de colocação de voz a nível de sei lá...tantas facetas que tenham um ator, uma atriz que poderia ajudar na criatividade, na expressividade, em tudo isso, acho que seria, sem dúvida, uma mais-valia.” (PE2) “(...) imagine dar o gato malhado e andorinha sinhá no oitavo ano que não é um texto dramático, mas de repente passou a ser um texto dramático. E, portanto, o exercício foi ler, o texto narrativo passá-lo para texto dramático e dramatizá-lo...dizermos o que sentimos e o que achámos e caracterizamos os personagens e todo esse trabalho foi feito enquanto estava a para a preparar a dramatização do texto” (PE3) “Não é possível fazer isso com eficácia. Eles até podem gostar muito de ler peças de teatro mas se eles nunca entraram numa sala de teatro eles nunca vão saber o que é um contra a regra, eles nunca vão saber o que é o ponto, eles nunca vão saber o que é um personagem, um figurante no sentido objetivo e funcional do termo. Portanto, esses sem experimentarem, só como espectadores, eles nunca sabem qual vai ser a postura correta para estar a assistir uma peça de teatro. Quando vieram com apresentações e espetáculos profissionais no âmbito do projeto a dificuldade que tivemos e que os atores sentiram também - que não teve a ver com a sua competência performativa, muito pelo contrário - teve a ver com a educação dos alunos no para assistirem a uma representação teatral, independentemente do texto lhes dizer muito pouco ou nada, não é? Uma peça, uma peça teatral para ser entendida pelo seu público, ou pelo público que está a assistir melhor dizendo, não tem que ser representada num espaço clássico do teatro, portanto, num palco com um cadeiral à frente com... nada disso, pode ser perfeitamente num ginásio, ok? Mas um miúdo que vá assistir a uma peça de teatro no ginásio da escola se nunca foi a uma sala de teatro, não sabe o que é assistir uma peça de teatro e essa experiência toda, nós fomos vivendo ao longo desses 2 anos em que o projeto se desenvolveu. E, portanto, os alunos com quem eu pude trocar impressões sobre a forma como estiveram, a postura que adotaram durante os momentos em que estiveram a assistir às peças e o que é que eles acharam, etc... Portanto, informalmente, fazendo essas perguntas, a reação deles denotava justamente isso. Mas melhoraram e o trabalho colaborativo nesse sentido teve os seus frutos porque eles foram percebendo e entranhando estas novas dinâmicas de saber estar e aproveitar as situações. Portanto, há muitas coisas que foi possível educar” (PE3) “Nós não tínhamos o clube de teatro a funcionar online. Tivemos presencialmente com a com a presença dela também, porque no segundo ano, ela conseguiu criar o clube de teatro com um grupo até bastante generoso de alunos. Embora tenhamos trabalhado só a essa preparação para a leitura, etc, porque antes de nós conseguirmos
--	--

	fazer uma apresentação, seja ela de que natureza for, temos que conhecer muito bem o nosso corpo. Temos que saber muito bem os limites do nosso corpo, do nosso aparelho fonador, enfim, essas coisas todas e ela fez esse trabalho muito bem feito e iniciou esse percurso." (PE3) "O público que importava ver estava lá...foram as famílias que acompanharam. Não expusemos ninguém para além do necessário, mas mostrámos que é possível fazer as coisas. Portanto, aqui o que interessa num trabalho mais do que o produto final, que é importante conseguirmos chegar à nossa meta, é o percurso que fazemos. Aquilo que vamos construindo dentro de nós e aquilo que aprendemos a conhecer das nossas capacidades e nas nossas competências, e eu acho que isso nós também conseguimos um bocadinho com esse projeto, portanto, não obstante, a melhor ou menos boa qualidade de algumas das prestações, todos os miúdos tiveram a oportunidade de fazer o seu percurso e para alguns foi muito significativo. Digo, independentemente, era uma turma bastante trágica e houve miúdos ali para quem esse trabalho foi uma oportunidade de revelação. Foi assim mesmo muito pacificador, do nosso espírito, porque achámos a determinada altura, a atriz e eu que estávamos ali exigir dos miúdos coisas que, se calhar eles não iam ser capazes de fazer e para alguns foi absolutamente primordial o facto de termos tido esse contato regular com eles, de termos dado a oportunidade de eles brincarem um bocadinho com aquilo que eram capazes de fazer, sobretudo demos seriedade e credibilidade a uma coisa em que eles próprios não acreditavam que era na capacidade deles de se colocarem no lugar de um personagem, de fazerem de conta que eram outro, não é? Pronto, nesse jogo da imitação ou da representação propriamente dita." (PE3) "(...) e era isso que eu queria quando pensava numa escola artística, ou seja, não é treinar atores, nem nunca demos essa tónica ao trabalho que fizemos nesse âmbito, nem eu nem a atriz não estamos aqui...isto não é uma escola de atores, que é uma coisa diferente, mas é treinarmos a nossa visão pessoal do mundo, não é? Pronto, se nós aprendemos a ver com as nossas cores, com os nossos sons, com as nossas palavras que são diferentes das cores dos sons e das palavras dos nossos colegas ou dos adultos ou dos mais velhos ou dos mais novos ainda, não é? Se nós conseguirmos dar sentido à realidade que está aqui disponível para todos, mas que nós damos a textura que se adequa às nossas pessoas, apropriamos de tudo com outra facilidade, não é? E recebemos as coisas de uma forma muito natural. Não estamos ali de empreitada a decorar a primeira e a segunda conjugação e por aí fora, não é? É um trabalho, um conhecimento, aliás, que resulta de uma experiência de aprendizagem e não apenas de uma atividade de estudo académico" (PE3) "E talvez quando soube que da atriz, eu pensei e (o disparou na minha cabeça, nem imagina...) a mais-valia que poderia ser não só para alunos, para professores e tudo. Fiquei contentíssima." (PE4) "Não, não vejo desvantagem, até porque a escola é um campo aberto, é a sociedade e, portanto, se eu quero que o meu aluno vá assistir a uma peça de teatro. Como é que eu vou fazer? Não vou esperar que ele tenha 30 anos para gostar de teatro...não
--	---

	faz sentido. Para mim é começar desde cedo. Vai a uma peça de teatro, mas eu sei lá... acho que tem de ser assim. De outra forma tem que ser na escola.” (PE4)
--	--

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Transformações verificadas no teatro	“Eu há dias que acontece ver séries da Netflix que realmente me vão desligar a cabeça...e não estou a dizer que o teatro tem que desligar a cabeça. Aliás, acho que deve acender a cabeça e acender ideias, mas tem que se atualizar e acho que houve outras áreas que se atualizaram e acho que o teatro está muito desatualizado, o teatro especificamente enquanto área artística. Acho que não foi capaz de ir atrás da dança atrás da música. Atrás das artes visuais...acho que o teatro ainda é muito teimoso em ter uma linguagem muito específica que poucas pessoas conseguem decodificar. Mas isso é uma opinião muito pessoal. Eu acho que não tem que dar objetos às pessoas completamente complicados para as pessoas estarem ali a tentar perceber quem é mais inteligente, consegue perceber as referências, aliás, acho que o objeto ideal para mim tem que ter várias referências para ser entendido de várias camadas por várias pessoas diferentes...é assim que eu penso enquanto criador quando estou a criar.” (AE1) “E as companhias também se aproveitam disso, percebem que precisam sobreviver e que o facto de estar a fazer esse trabalho...agora podes fazer isso de uma maneira séria, não é? Por exemplo, eu ponho...eu tento pôr os meus projetos que tenho feito ultimamente, tenho posto um conjunto de parcerias com entidades... tenho uma associação de professores, tenho uma casa da Juventude, tenho uma escola profissional, tenho os grupos amadores, ponho-os no processo de criação do espetáculo.” (AE1) “Nós não deixamos de ter que fazer, mas eu gosto muito de começar pelo início e, por exemplo, agora vou trabalhar a partir de umas cartas do meu bisavô...o projeto que vou fazer. Eu quero muito e vou fazer isso. Vou ter 2 sessões com a Comunidade, com uma entidade no início do processo para percebermos qual é o interesse que aquilo tem. Isso, por um lado, tem a ver com a questão de, por um lado já estou a divulgar o projeto...estou a cativar possível público para o meu projeto... por um lado o meu próprio projeto vai incidir sobre uma lógica do projeto de não ficará obtuso e ficar aberto a outras linhas de pensamento. E, essencialmente, e por outro lado, há a questão institucional que sei que vai valorizar o meu projeto por estar a trabalhar em parcerias e as muitas companhias também pensam nisso. Hoje se esta questão é ser completamente altruísta? Desconfio muitas vezes. Tanto que as companhias têm o seu trabalho paralelo” (AE1) “De facto tenho aqui um trajeto que eu acho que é muito rico e eu também fui para o Brasil abriu-se uma janela tanto para ver o teatro noutra perspetiva mais social e aí junta-se muita coisa.” (AE3) “Trabalho é que me parece muito interessante. não me parece interessante trabalhar com a comunidade na perspetiva de “olha eu escrevi um texto e vamos ensinar”. Este texto é óbvio que é possível, mas aquele que me abriu mais dentro da área social é retirar deles as coisas, retirar o problema, qual a problemática que vocês querem discutir. O que está mal dentro da sociedade... então vamos falar sobre isso e depois vamos fazer um teatro sobre essa problemática.” (AE3)

	“Sim, aqui abriu-se outra coisa que é o teatro fórum que é dar alternativas aquela problemática. Podemos lidar com situações no concreto não é cá no Facebook a dizer este teve mal este não sei que esta entrevista dada não, é no ativo” (AE3) “Isso [teatro fórum] já existe há muito tempo, desde os anos 70. Já existe há muitos anos, mas não é assim tão aplicado cá em Portugal. Isso lá no Brasil funciona bem e pensam que com aquela miséria como há no Brasil não funciona, mas funciona.” (AE3) “Com certeza, porque [o teatro fórum] é um espaço de partilha e de discussão. Se pensarmos no espetáculo que eu estou a montar, em vez de eu chegar lá e dizer que “tu vais para ali e tu vais para lá e vamos fazer isto por esta ordem, mas se calhar o início por causa do fim, porque não sei que” ... é porque é um puzzle que se está a construir em vez de eu ir para casa...como é óbvio eu faço trabalho de casa, estou aqui a bater com a cabeça nas paredes como é que eu vou resolver certas situações. Mas eu levo os problemas lá para dentro e eu levo-os lá para dentro para eles próprios pensarem comigo porque eles fazem parte do espetáculo.” (AE3) “Olha nem sei. As coisas estão tão desvirtuadas. Eu acho que mais do que nunca – não vou dizer que é mais do que nunca porque essa foi sempre necessária - eu acredito que é fundamental. Eu olho à minha volta e só vejo o lado folclórico. A vida está assim...temos muito do que não interessa. Tu tens o meio fundamental que eu acho que poderia ser da divulgação da arte...a televisão, que é um meio de chegar a tudo. As pessoas de facto consomem muita televisão. Tu tens um canal que é o Canal 2 e pronto e de facto faz uma divulgação e mostra coisas interessantes, mas tudo o resto acaba por ser a não arte. Temos aí uma panóplia de programas que aquilo é um atentado a tudo...mesmo as telenovelas, tudo o que se faz é tudo muito fraco. As pessoas não sabem escrever, as pessoas que têm de escrever para televisão ou o que for...os textos são maus. A realização já nem vou por aí.” (AE5)
--	--

Subcategoria	Unidade
Transformações verificadas em contexto escolar	“Porque esta escola é...tive muita sorte. Tenho um diretor que acredita na arte e de facto já tem clube de teatro há 12 anos. E, portanto, mais facilmente eu percebo que é esse o caminho. É esse um dos caminhos possíveis para que tu percebas que também é correto e muitos alunos lá da escola em vez de irem para o café ou de ficarem na rua ou ficaram simplesmente em casa sem fazer nada no computador já procuram a escola porque a escola tem um clube de rádio, tem um clube de teatro, tem clube de costura que é uma coisa tão fixe tu aprenderes a fazer a tua própria roupa. Tem um clube de solidariedade. Eu acho brutal, portanto é isso é um centro cultural, começa, de facto, a ser o espaço onde os miúdos que começam a sentir-se bem e têm uma voz ativa. É por aqui! Mas isto, repara, a escola terá aqui uns 900 alunos e estamos a falar de andar à volta de...se 100 alunos estiverem envolvidos nisto é bom. Já está o caminho feito, desbravado e agora vamos continuar.” (AE5) “Não é nada fácil... hoje em dia ter uma turma com 24 ou 25 alunos adolescentes que eu estou aqui com 7º e 8º anos e motivá-los todos os dias, muito mais difícil se tornou na aula online falar sobre Os Lusíadas. Eles estão habituados a olhar para o computador e ver lá o Fortnite, dar uns tiros e de repente ouvir dizer que o melhor que podem ver é imaginar o Adamastor a aparecer aos portugueses no cabo das tormentas. Para um adolescente não é fácil compreender isso. Agora usando algumas técnicas até da tecnologia, por exemplo este ano no início dessa aula do Adamastor, eu posso ter atrás de mim um cenário do Adamastor a fazer umas coisas, e eles começam a olhar e começam a interagir “então professor, sua casa hoje foi invadida, não foi?” e eu respondo “foi o adamastor que apareceu cá”. Fundamentalmente, é isso.” (PE1) “Evidente que se uma pessoa levasse isso à letra chegava aqui uma turma e metade dos alunos ele ia reprovar. Portanto, nós temos que ter sempre um equilíbrio, um equilíbrio que é de conhecer os documentos, conhecer a letra dos documentos, mas também conhecer o espírito e isso é o mais importante. O espírito do documento é a intenção do documento. A intenção do documento é que todos os alunos estejam incluídos naquele perfil, agora que eles realmente não vão atingir todos, isso é um facto certo.... Agora que todos fiquem lá próximos.” (PE1) “O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória é um documento ainda relativamente recente que nós estamos ainda a inteirarmos dela e a ver que realmente ele tem muita mais coisa do que aquilo que parecia à primeira vista. Mas fundamentalmente, temos que perceber que esse documento aponta para quase um aluno ideal ou o aluno ideal deve ter este percurso e deve chegar ao fim deste percurso e atingir, atingir estes objetivos, de ter este perfil. Depois, com certeza aqui na escola temos que o saber ler, interpretar e adaptar.” (PE1) “A escola está mais democratizada. Naturalmente, o nível de exigência não é igual... um nível de exigência a nível de conteúdos, mas o nível de formação das pessoas eu acho que está melhor. Eu acho que acaba por ser melhor. Isto é, igualdade de oportunidades para todos os alunos. Naturalmente, que hoje em dia nós vivemos tempos mais complicados. Os alunos estão muito ligados às tecnologias e a parte má das tecnologias. A parte má de estarem dependentes de um jogo, de estarem

	dependentes do telemóvel, estarem dependentes de muitas coisas, mas a escola hoje em dia faz um trabalho muito melhor. Em relação aos alunos, consegue aperceber-se mais rapidamente dos problemas dos alunos e dá uma ajuda, naturalmente que dá. Antigamente, nem se percebia muito do porquê de a maior parte dos alunos ficarem pelo caminho. A escolaridade obrigatória quando eu andava na escola era só até ao sexto ano. Por isso muitos colegas meus saíram cedo e ficaram logo para trás. Depois vieram novas oportunidades e alguns tentaram estudar mais, mas eles ficaram excluídos. Houve logo ali um funil tremendo que fez com que só entrasse na escola quem estivesse interessado e é claro que era mais fácil trabalhar com esses. Hoje em dia, não. Nós temos que ver esse perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória pressupõe que o aluno estuda até aos 18 anos. E ao pressupor isso, tem que ser dada igual oportunidades de forma que consiga estudar até o mais longe possível nesses 18 anos. É evidente que o aluno pode chegar aos 18 anos e estar no 6ºano, mas o objetivo não é esse. É porque alguma coisa correu mal, é porque as pessoas não desempenharam bem.” (PE1) “Nos últimos anos o grande marco tem a ver com a inclusão.” (PE1) “E, portanto, fez naturalmente uma grande mudança na escola, exatamente para não deixar ninguém para trás.” (PE1) “Há, sem dúvida, a integração e entrada da família, dos pais, dos encarregados de educação. Eu, quando comecei a trabalhar ainda havia muito aquela conceção de que “aí nós vamos fazer” a... “não, não, não podemos comunicar aos pais” ... “Os pais não vão aceitar” ... os pais, portanto, aquela relação do portão fechava, os meninos entravam, o portão fechava-se e, portanto, cá dentro era a escola lá fora era a família e não havia esta relação tão próxima que existe hoje. Eu o que sinto hoje em dia é que os pais, portanto, a comunidade é fundamental para que a escola funciona sem dúvida alguma. E se não houver essa relação de interajuda, de partilha, de colaboração, era impossível trabalhar e acho que essa foi das maiores evoluções que eu senti ao longo destes 25 anos...” (PE2) “(...) e todos os recursos que nós agora podemos usar e já dominamos de alguma forma, uns melhores que outros, mas que toda a gente se está esforçar para ter alguma à vontade para fazer. Claro que os programas também de alguma forma, embora eu ainda não concordo 100% da forma como as coisas estão, acho que nestas idades são um bocado exageradas, deveria haver uma reestruturação dos programas, mas ao longo destes tempos também têm sofrido alterações. Também tem caminhado a par com a sociedade. Há coisas que temos feito, são diferentes de há uns anos atrás, evidentemente.” (PE2) Eu sempre achei extremamente importante. Quando começaram as AEC’s a virem para a escola. Há uns anos atrás, houve por parte de alguns colegas algum pé de trás na situação e diziam “e agora veem outros professores e vão trabalhar com a turma” “e que é que vão fazer e como é que eu não sei quê” ... Sabemos que AEC’s são uma parte lúdica, mas a parte lúdica tem parte curricular e eu acho extremamente importante também.” (PE2) “Depois eu estive a trabalhar noutra zona logo a seguir ao meu ano de estágio, que foi quando começaram a aparecer na escola aquelas visões mais fora da caixa...pronto,
--	---

	quando começou a aparecer a área escola e metodologias de trabalho mais inovadoras em sala de aula. E eu tinha muitos alunos na altura, porque eu estava português e estava francês, mas tínhamos muitos alunos. As turmas eram enormes assim, o que se queixam agora do tamanho das turmas esqueçam porque...eu tive, eu nunca tive enquanto estive em Lamego, nunca tive turmas com menos de 25/27/30 alunos em qualquer ano que fosse. E isso era muito. Hoje em dia é um bocadinho impensável, porque as metodologias ativas não são compatíveis com tantos alunos. Se é certo, quanto mais reduzido for o grupo, mais tempo podemos dedicar a todos eles, mas isso já vem muito lá atrás. A escola inclusiva já vem muito lá atrás e, portanto, tudo isso já passou nos manuais de pedagogia. Portanto, eu já fiz esse percurso sem haver este show off todo agora. Portanto eu já experimentei tudo isso no terreno e por isso, quando as pessoas me ouvem falar do assunto, acham que eu sou um bocadinho exaustiva, mas efetivamente é um conhecimento que não vem só da informação e do estudo académico porque continuo a estudar e a ler sobre esse assunto porque são questões que me continuam a preocupar, mas também da experiência de trabalho e foram experiências super enriquecedoras... (PE3) “Portanto, as competências essenciais para a disciplina de português para o 7º ano são x para cada um dos domínios e assim sucessivamente. Estou a falar do 7º ano, porque é o ano que tem a disciplina de oferta de escola que está altamente vocacionada para este tipo de atividade. E, então acho que foi uma foi uma escolha muito inteligente por parte da gestão da escola fazer essa oferta no início do terceiro ciclo, porque é quando os miúdos começam a oferecer mais resistência à leitura, por exemplo, e esse espaço permite uma leitura diferente das obras de referência no âmbito dos conteúdos essenciais.” (PE3) “Meteu-se a pandemia pelo meio e estragou tudo isto e obrigou-nos a um exercício muito grande. Eu sou uma pessoa que desiste muito dificilmente de alguma coisa que tenha começado e quando nós vamos para casa o ano passado ficámos um bocadinho sem saber muito bem para que lado é que íamos cair. Portanto foi aquela correria de aprender a lidar com videoconferências e por aí fora, portanto, desse lado da formação tecnológica, via injeção de pena duro é porque foi mesmo assim. Foi uma injeção de tecnologia que levamos ali e tivemos que criar regras um bocadinho aleatórias para a frequência das videoconferências, etc.” (PE3) “Sim. Hoje em dia, o professor tem que ser capaz, mesmo aquele que não está preparado, por isso é que há um plano de desenvolvimento digital nas escolas hoje em dia. Porque hoje em dia já ninguém encara o futuro da educação exclusivamente na sala de aula na escola. Se até à situação da pandemia que o ano passado paralisou o mundo e que nos obrigou a fazer um upgrade tecnológico enorme a todos, não apenas aos professores porque os alunos com quem trabalhamos já nasceram numa era digital, mas não estavam preparados para nada disto.” (PE3) “Portanto, isto ao longo dos anos, como é evidente, portanto, obrigam de certa forma o papel de professores, a escola também a mudar, portanto. São políticas de educação que estão aqui em questão, as políticas de educação também têm mudado bastante, se é melhor ou pior isso é outra questão, porque isto é muito complicado.
--	---

	Mas penso que também ajuda a escola a ver os alunos e a educação de outra forma” (PE4) “E claro que não há uniformização porque as escolas são diferentes, os agentes são diferentes, os atores são diferentes assim. Mas penso que mudou bastante, penso que sim, que tem mudado e pronto com a história dos agrupamentos as políticas de educação, às vezes há recuos, há avanços, conforme as políticas” (PE4) “Relativamente à outra pergunta acerca da escolaridade obrigatória, alguns colegas meus acham que é bastante ambicioso de fato. Ambicioso porque é muito recente. De qualquer dos modos, se isto continuar a ser aplicado claro que um aluno que inicia agora um primeiro ano, se isto continuar, o perfil que se espera de um aluno...acho que é interessante...mesmo a nível europeu” (PE4) “Sim. Achei que houve aqui a certa altura, acho que a escola, por um lado, era mais aberta, ou seja, os professores tinham uma ação diferente porque agora é tudo muito central. O poder central vem condicionar muita ação dos professores, portanto, houve esta mudança. Pessoalmente afetou e não. Não me afetou a ação enquanto professora, com os meus alunos e com o meu meio, porque eu desvalorizo, portanto, eu tenho o meu papel dentro de mim e aquilo que eu sinto, aquilo que eu vejo e continuo, portanto, as mudanças que existiram não me afetou. Agora, noto que com os meus colegas, por exemplo, afetou bastante. Alguns deixaram-se afetar muito.” (PE4) “Portanto, houve diferenças na verdade e é o poder central, lá está a centralizar, tudo é muito ...normativo atualmente... e fazer tudo, ser professor, a produtividade mais todo o papel da escola que assume e compreende que os agrupamentos são fábricas autênticas. É este papel do professor, saber gerir o melhor possível, mas não é fácil às vezes.” (PE4) “Eu sempre colaborei com projetos. Eu sempre tive projetos nas minhas turmas porque acho que ganham com este envolvimento. Acho que a escola tem que ser mesmo assim. E nos últimos anos tem acontecido. Devia acontecer mais vezes!” (PE4) “Eu acho é que cada vez mais podíamos tentar ligar as disciplinas umas às outras e não “só estou a dar português, só falo português” ...está no horário em português, mas se no português eu estiver a falar de números e conseguir vir aqui buscar um tema de matemática, por que que eu não posso dar matemática ao mesmo tempo que estou a dar português. E nós estamos cada vez mais a desintegrar tudo, ou seja...embora a gente diz “ei...está a dar cidadania enquanto está a dar português” ...se o texto permitir...eu até posso dar de cidadania quando estou a dar matemática, porque, por exemplo, para os alunos de etnia cigana é muito importante as contas da feira. E nós podemos pegar por aí com a cidadania... a convivência, que respeito é que devemos ter com os clientes, como é que nos devemos comportar...e então estamos a dar cidadania. Eu acho que devemos aprender a integrar.” (PE5)
--	---

Subcategoria	Unidade
O papel da escola	“Escolas penso que também estão lá alguma disputa com as outras escolas por causa das notas e dos requisitos e então não há uma capacidade, penso eu, da parte das direções das escolas que se pode ir por outra via que não seja só o impor... é proibido isto, não faças aquilo, nas salas tem que estar tudo calado... é óbvio que tem são professores que nem devia ser uma questão, eles entrarem como entro é indescritível. Eu estive numa escola na Holanda, não ouves uma mosca, e é uma escola enorme com centenas de alunos.” (AE3) “É isso que nós esperamos dos alunos, mas é isso que temos que inculcar. Se o aluno perceber que a resiliência foi útil e que ele não conseguiu em Janeiro, mas conseguiu em Maio, ele vai continuar a ser resiliente. Se ele vir que, afinal, não serviu de nada porque não deram a oportunidade, ele vai desistir... à primeira oportunidade desiste. Portanto, a escola agora está mais democrática. E o que é que eu quero dizer com escola mais democrática? Dá mais trabalho aos professores. Dá mais trabalho aos professores e é uma escola mais diversificada. Quer dizer, é muito raro que eu dê um teste igual numa turma. O teste nunca é igual para todos e às vezes são 3 testes diferentes para a mesma, exatamente porque eles têm ritmos diferentes, não é? Visto de fora, a Catarina está em ciências da educação, e comentado principalmente nas redes sociais é aquela história e dizem logo que é passar tudo, que agora é tudo uma bandalheira e não é, não é assim. É dar oportunidades quando as pessoas precisam delas” (PE1) “A escola é uma das principais instituições da sociedade e eu acho que o papel da escola é primordial, é na escola que tudo acontece, desde os pequeninhos até chegarem a crescidos e depois se seguem para uma carreira como a minha de professor pela vida fora...a escola, é exatamente aquilo que eu que eu estava a dizer porque é como se fosse a nossa segunda casa... para os alunos, professores e é aqui que nós aprendemos a viver em sociedade. É aqui que aprendemos as regras da cidadania, ser um cidadão ativo, ser alguém responsável...os meninos caminham a par com a família...evidentemente que eu acho que a família é parte integrante da escola, se não, não faria sentido de outra forma..., portanto, sendo a família parte integrante da escola nós temos uma grande família, todos, então, é na escola onde tudo acontece... uma boa escola de certeza absoluta que vai formar bons cidadãos. Sendo responsáveis, adultos capazes...portanto é aqui que tudo acontece.” (PE2) “A escola, independentemente de ser para aprender conteúdos e matérias e assuntos, enfim, e iniciar a leitura e esses procedimentos todos, é também uma escola de valores, portanto, também é educação. Portanto, quando falamos de educação, não falamos só de escolarização, falamos de formação pessoal também, apesar de essa ser uma faceta que as famílias gostam muito de reclamar para si, que os sindicalistas também acham que devem ser as famílias a educar e a escola deve ensinar.” (PE3) “Por isso é que eu dizia que a escola não ensina só educa e muito porque este tipo de comportamento não se educa só em família. Se os pais não vão ao teatro, os miúdos também não vão. Se os pais não comem com os 2 talheres, os miúdos também não

	comem. Portanto, agora há uma crise de valores muito grande que atravessa isto tudo. E estas mudanças sistemáticas, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista pessoal das famílias... a escola é o crivo de tudo isso e aquilo que se que às vezes se considera um excesso de permissividade não é porque a democracia é uma coisa ótima e a liberdade é uma coisa excelente, mas com ela vem um grande peso de responsabilidade e é isso que nós não sabemos ensinar aos miúdos. Nós eu digo, escola e famílias é muito difícil de treinar a responsabilidade nos garotos, porque eles arranjam 1001 formas de resolver os assuntos sem ser pela via mais correta, digamos assim. Mas isso eles aprendem com os adultos, porque os adultos são excelentes a dar esses exemplos.” (PE3) “Não sei se os nossos jovens estão preparados para enfrentar o mundo atual... Não é uma visão pessimista, mas que vão ter que abraçar o futuro de uma outra forma, portanto a escola aqui tem (que neste momento) que fazer um bocadinho mais também.” (PE4) “Portanto, a escola vai dar origem e, portanto, à entrada de um mercado de trabalho. E, portanto, a própria sociedade também exige este perfil de pessoas com estas características, de inovadoras, de pensamento crítico, criativos. Portanto, se a escola não lhes dá isto, não potenciar, ser-lhes-á mais difícil. Depois no mercado de trabalho, vão aprender por eles, certamente, mas acho que a escola devia dar-lhes a oportunidade para eles poderem desenvolver também de uma forma mais ativa.” (PE4) “Essa é uma pergunta difícil de responder porque a escola é tudo. A escola neste momento não é só o ensino. É o apoio familiar, é o apoio social, é o apoio psicológico é o apoio.... É tudo, a escola tem que dar tudo...Antigamente iam às aulas e depois ia tudo embora. Hoje, não, hoje a escola é muito mais de tudo. É o compreender, é o ouvir, é tudo. Mas não é só do aluno, o aluno traz consigo a sociedade com ele... é a família, o avô, a avó, o vizinho...E, portanto, a escola é isto.... Portanto é a sociedade, é verdade...” (PE4) “É muito bom. Eu preciso da escola para trabalhar para ser eu. A minha escola é um palco para mim. A sala de aula é um palco para mim. Eu vejo os meus alunos...para mim uma aula é uma orquestra. É assim eu quando entro numa sala de aula para mim é como se estivesse exatamente numa orquestra. Em que eu sou realmente o maestro, mas chamo muitos alunos para terem essa posição, mas são... somos todos eles instrumentos diferentes, mas que fazem uma música bonita, não é? É assim, para mim, eu quando entro numa escola, é assim que eu vejo. Todos os dias, todos os dias e quando estou dentro da sala de aula, é assim, é uma orquestra..., cada um com o seu instrumento, todos afinadinhos... Para mim, estar na escola, é isto, portanto.” (PE4) “A escola, como é óbvio, tem que orientar muito bem os seus professores.” (PE4) “A escola deveria oferecer isto tudo, em termos de disciplina, mas depois em termos de metodologia, depois fica um bocadinho aquém.” (PE4) “Mas as escolas têm que procurar também trazer a sociedade para a escola.” (PE4)
--	--

	“A escola é um órgão que está e estará aqui incondicionalmente para articular com as famílias, só que muitos não entendem o nosso trabalho como ajuda. Tem certas questões que ou são tratadas e trabalhadas no momento ou então não entendem e sempre que dizemos alguma coisa, parece que é para nos queixar...parece que é que estamos a massacrar o menino...menino esse que bate em toda a gente e acham que isso é normal... ele passa por um colega e dá-lhe um pontapé numa perna, o miúdo fica todo pisado...e os pais dizem que foi sem querer...É o que eu digo é que não, não é sem querer...sem querer e passo toque o empurrei sem querer, bati numa esquina com outra pessoa. Não vi, isso sim, é sem querer, agora temos é que ver porque é que aquele comportamento aconteceu e tratar.” (PE5) “Agora é mais ativo, na altura era mais passível... era mais o professor e menos a escola. E agora é mais parceria. Até agora a escola era o edifício e agora a escola não é a escola edifício, é escola função porque também tem a função de educar, também tem a função de prestar serviço, também têm direitos, também tem que ter respeito pronto. Já não é tanto o edifício, mas sim as pessoas e o que se passa.” (PE5)
--	---

Subcategoria	Unidade
Dificuldades da implementação de projetos artísticos na comunidade escolar	“Há toda uma hierarquia escolar que colapsa em cima deste artista residente que não te deixa fazer o teu trabalho da melhor forma e da maneira mais...depois a nível de condições também às vezes não tens...agora já tenho condições numa sala para trabalhar com os alunos. Pronto depois também tem a ver com a pandemia não é...como é que fazes teatro de uma maneira segura na pandemia...há um conjunto de exercícios que eu não posso fazer...tem a ver com a respiração...há um conjunto de práticas que eu também estou a tentar perceber como é que se fazem não é.... Existe abertura quando é para fazer show off percebes? Agora haver abertura real de se quererem sentar comigo, perceberem o que é fazer artístico, perceber o que é literacia artística. No outro dia tive a diretora de uma escola que ficou a olhar para mim... disse a palavra “literacia artística” ficou um bocado assim “para que é que isso é?”.” (AE1) “Porque se eu vou a uma aula e ensino os alunos a fazer aquecimento de voz ou tento ajuda-los a chamar a atenção para questões relacionadas com a comunicação interessa-lhes, mas depois abertura mesmo para “sim ***, tens aqui um atelier (que era o que devia ser porque o plano nacional escreve isso) e desenvolve o teu projeto artístico”, não, porque não tens abertura, estou sempre ali com um peso de uma hierarquia em cima de mim e já tive problemas por causa disso, por eu querer desenvolver o meu trabalho na escola e promover até estas intervenções que eu fui roubar um pouco a ideia ao outro projeto, destas intervenções em sala de aula e já levei na cabeça por a divulgar demasiado o meu trabalho na escola, por passar por cima da direção.” (AE1) “Mas não é pedida grande opinião, é tudo feito assim um bocado às três pancadas. No papel é tudo muito bonito, mas depois se fores a ver a prática as coisas não funcionam como deveriam” (AE1) “Claro que depois quando vais para sala de aula há que ter sensibilidade porque a tua maneira de trabalhes um texto e de interpretação não é a mesma dos teus colegas de português e... às vezes há coisas que nós temos da nossa prática profissional que são básicas como a questão da interpretação, da emoção, da suspensão do texto, das pautas...tu tentas trabalhar com os miúdos mas depois percebes que eles já vêm com uma carga...por exemplo a questão da leitura...eles já aprendem a ler de uma maneira desde a 1ª classe do 1º ciclo que quando os apanho no 2º ou 3º ciclo já é muito difícil eu lhes destruir os vícios do que é ser aluno, do que é estar numa sala de aula, do que é estar a ler um texto porque aquilo já está muito muito formatado, por exemplo esta coisa dos miúdos lerem a cantar, de “nana nana nana, nana nana nana”, de começarem a ler o texto como se fosse uma lista telefónica, não darem valor às palavras, não darem interpretação, muitas vezes não perceberem o que estão a ler...e isso já vem desde o 1º ciclo não é...E então o que é esperado de uma figura de autoridade não é? Isso também é importante...por mais que tu tentes propor outro tipo de figura ali naquele contexto, isso muito facilmente vai para um lado assim de desrespeito não é...um aquecimento de voz onde tens que fazer “ba, be, bi, bo, bu”, “ma, me, mi, mo, mu”, “ca, ce, ci, co, cu” eles começam-se

	a rir porque são propostas divergentes daquilo que eles estão habituados aquilo fica ali uma coisa...depois tens que estar tu a ter alguma autoridade e..." (AE1) "Por exemplo, com o projeto houve uma reunião de apresentação no início e eu não tive que me apresentar, eles já sabiam que eu estava ali e recorriam a mim. Aqui na escola tem sido um processo bastante longo porque imagina...eu comecei lá a trabalhar em outubro e só me deixaram efetivamente começar a trabalhar para aí em novembro quando as coisas foram para conselhos pedagógicos, ou seja, estiveram ali a desperdiçar recursos durante um mês ou dois e estou sempre com a tensão de não poder ser autónomo e ter de estar sempre a pedir autorização, tenho de estar sempre a ter uma validação superior, o que também depois me desmotiva um bocado porque o trabalho tem de ser focado nos alunos e não na validação da escola...tens de estar sempre a pedir autorização. Eu às vezes tenho medo de estar a fazer demais...mas lá está...isso tem haver com uma hierarquia escolar e uma maneira de pensar as escolas...não é...se vamos a ver quando eu me apercebo que os diretores de escola podem estar no poder quase 10 ou 15 anos, quando nem um político pode isso já diz muita coisa. Cria muitos pequenos poderes, cria muitos lobbies...há muitos lobbies dentro das escolas e é uma coisa que as pessoas não têm noção...há os lobbies que estão com a direção e há o resto porque interessa aos lobbies esta questão das avaliações...sabes como são dadas as avaliações dos professores?" (AE1) <i>"[eu gosto do trabalho e do contacto com os alunos]</i> apesar de não gostar nada do contacto com a escola...do contacto com toda a burocracia da escola" (AE1) "Pois...para e pela <i>[arte]</i>...isso é muito discutível...eu acho que fica num sitio...fica num sitio desinteressante...fica no papel e é bonito mas depois efetivamente...não sei até que ponto é que consegue ser...fazer sentido porque o próprio sentido não se entende desde o início...se os próprios diretores da escola não entendem o que eu estou ali a fazer, se as próprias estruturas...se o próprio Governo não sabe o que eu estou ali a fazer...se o próprio governo dá autoridade às escolas para por professores de português e história a darem teatro mas depois querem ter lá o artista residente, bem...fazem aqui uma panela, uma feijoada muito complicada...por um lado estão a dizer assim "sim, é importante ter aqui um artista, um profissional da área" mas depois por outro lado há num agrupamento 10 turmas que têm professores que não são da área a dar aquela disciplina...então é um "não lugar" bastante estranho e eu estou constantemente a tentar localizar-me mas não é fácil." (AE1) "eu fui explicar à escola que aquilo não dá para fazer teatro e então agora como COVID tens de estar com a porta aberta...mas se estás com a porta aberta fazes barulho, tens que fechar a porta mas depois abres as janelas os miúdos têm frio...é todo um conjunto de lógicas que tenho de explicar à escola...tenho de explicar à escola como é que as coisas se fazem, não é? E eu já nem peço um palco...no outro dia tive que escrever uma ata à diretora que não tínhamos um espaço (isto já no 2º período) e ela "ah...mas podiam-me ter pedido", quando no início do ano eu pedi...quando nem tinha que pedir...se contratam um artista residente eu tinha que ter um espaço" (AE1)
--	--

	“Eu procurava realmente esta verdadeira educação artística, mas mais 1 ano tive uma desilusão com o confronto, a realidade. Que fosse educação pela arte ou para arte, mas que realmente a arte se tivesse um fazer artístico tivesse um papel de relevo. E não vou dizer que não tive experiências que o encontrasse algumas sim, já anuncia uma escola em que senti que isso aconteceu. Mas no geral, não senti que tivesse tido grande impacto. Tanto que houve um estudo de impacto e sinceramente mais outra lógica capitalista, neoliberalista ligada à educação, no ponto de vista, porque aquele estudo de impacto o que é que eu ia perceber? Ia perceber o teu testemunho, não é? Se querem fazer um estudo de impacto eu tenho que ir lá à sala de aula ver que eu estava a fazer, e como é que eu estava a fazer. E senti que isso depois não aconteceu. Nem foi valorizado. Ou seja, fazeres mais ou menos, ou fazeres à merceeiro é igual. E isso é desmotivante. Sentes que és mais o número que está ali para fazer...” (AE1) “e eu acho que isso não resolve [não existência de uma comunicação mais frequente e de uma articulação efetiva], isso é o grande problema deste tipo experiências e projetos, que durante um ano ou dois, mas na verdade, por exemplo à Barca foi 2 anos também tivemos na verdade, eu tinha algumas 5 horas por semana o que se confere pouco tempo para estar reunido com as pessoas do agrupamento. Por mais que tu estejas 1/ 2 anos tu não fazes parte daquela escola não fazes parte da instituição. Então é assim lugar meio neutro estranho, que tu tentas fazer o melhor. Estás a fazer o teu trabalho podes deixar alguns frutos, mas deixas tu como outras pessoas, como deixar outras pessoas então eu acho que um trabalho destes para deixar assim mesmo frutos tem que se ter uma coisa ou mais raízes na escola.” (AE2) “Eu acho que vi agora isso...também depende do Estado porque acontece que eu já perdi trabalho, eu não tive continuidade em uma escola porque chamaram o professor de ginástica para começar a dar aulas de teatro no ano letivo seguinte. Porquê? Porque o dinheiro destinado aos técnicos, que havia...dança e teatro já não ia haver... E então lá acabou o projeto. E então de alguma maneira, o professor de sei lá o quê é que vai dar aula de teatro para preencher o horário para não ficar com menos horas.” (AE3) “Eu acho que sim, também tem de haver vontade de se criarem espaços. É que as escolas não estão preparadas não há nenhuma que tenha um sítio...as escolas não têm um palco. A arquitetura não ajuda. Escolas privadas em Lisboa sempre têm espaço, havia sempre um palco para trazerem suas bandas para cantar e para tocar. Porque é que não existe uma escola pública? Não há espaço de criação, temos que estar sempre a fazer numa de ginástica, ir para umas salas de aulas tirar cadeiras e que não sei que.... nunca há espaço mas eu acho que parte das escolas a vontade de o arranjar.” (AE3) “Nós não tínhamos horário e há uma continuidade, uma construção e uma evolução e isto aqui não aconteceu foi dar aqui um rebuçado e desaparecerem dar outro rebuçado e desaparecer. Não me parece ser uma boa estratégia, mas ainda assim talvez tenha ficado essa vontade também não é? De se implementar.” (AE3)
--	--

	“Numa no primeiro ano estava a correr tudo bem, mas depois no segundo não foi fácil...eu acho que elas pensam que é uma perda de tempo que os meninos não aprendem nada porque querem as coisas feitas querem as coisas... ali não há consciência.” “Existem sempre a partir do momento que um projeto está no início, há muitas coisas a limar, a falta de experiência, as dificuldades do momento de imediato visto que o projeto não tivesse incongruências, dificuldade ou imprevistos, mas isso faz parte de um todo a nível a geral, isto acontece como numa empresa e a perfeição só se adquire com a experiência. Anormal seria não acontecer imprevisto, dificuldades” (AE4) “Por mais que o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória tenha de contemplar um pensamento crítico, por exemplo, ainda não existem condições para o professor...e isso eu estou completamente do lado do professor, não ter tempo para me dar, por exemplo, a mim lá na escola, para eu - porque eu intervenho em sala de aula - muitas vezes eles querem, mas eles têm os programas para dar entendes? Portanto, como é que ele vai inventar ali um tempo letivo para eu trabalhar com os miúdos? É difícil” (AE5) “Ok...dão-me 1,2 ou 3 aulas por período... isto para fazer um trabalho continuado porque eu estou todos os dias na escola...9 horas por dia...isto não é brincadeira...Tenho uma escola inteira, mas poderia fazer muito mais. Há muitas vezes que eu estou ali, não estou sem fazer nada porque aproveito esse tempo para ir trabalhando noutras coisas minhas, claro, ver espetáculos, fazer coisas e ir pensando em outras possibilidades, mas podia-se fazer muito mais. Repara, todos os dias.” (AE5) “Olha vou começar então pelo projeto. Eu acho que se estabeleceu obviamente. Havia as coordenadoras que tinham esse papel primeiro. Foram às escolas, falaram às câmaras municipais e ficou estabelecido. Mas quando eu chego à escola, sinto que, à exceção da professora que estava responsável pelo projeto parecia que mais ninguém sabia. Foi uma coisa... quando estava lá era desconfortável porque quando eu chegava ninguém sabia. Estou a falar dos professores. Era residual as pessoas que sabiam ou que tinham conhecimento do projeto...ou então não porque tinham que queriam ter conhecimento vendo à distância e os emails foram enviados para os professores...” (AE5) “Estou-me a lembrar, por exemplo, num dos agrupamentos em que estive que é uma escola também como uma presença do teatro muito grande, até tem um festival...imagina o que é uma escola no festival de teatro...mas ninguém se interessava. Tive contato com a professora que era a responsável pelo grupo de teatro, mas estava a fazer a vidinha dela. Ela queria muito estar comigo a trabalhar, mas o certo é que era impossível no dia que eu ia lá ou de manhã ou de tarde, não interessa, ela estava a dar outras aulas. Portanto, logo à priori era impossível porque para mim que tinha tantas escolas, eu só tinha aquele dia para estar naquela escola. Acho que o projeto foi o que pôde, mas em função desta questão tão básica e elementar que é não estar sempre presente fez com que as pessoas queriam
--	--

	trabalhar comigo não conseguissem fazê-lo porque não podiam naquela hora, naquele dia que eu estava. E, portanto, acabei por trabalhar com pessoas que se calhar, não achavam tão fundamental a minha presença na escola. E, portanto, ficou assim uma coisa que poderia ser brutal.” (AE5) “(…) mas 4 horas por dia num por semana. Foi muito pouquinho para fazer a diferença. Eu não sei até que ponto é que ficou alguma coisa daqueles 2 anos que para mim foram intensos, muito intensos, mas o que é que ficou? Eu gostaria de saber muito. Agora à distância, adoraria saber... ser mosca, sabes? Ia entrar naquelas salas de aulas com as pessoas que estive, que o que ficou foi provavelmente nada Catarina, infelizmente, provavelmente nada. Porque é preciso tempo para fazer as coisas, não é? Tu tens de ter um tempo para fazer o teu caminho senão como é que é, não é? Eu nem sei se que ficou, nem sei se ficou na memória coletiva entendes? Dos espaços por onde eu passei, não faço a menor ideia. Se calhar o trabalho das coordenadoras tinha também de ser mais no terreno, sabes? Mais presente, a chatear mais. Aquilo que nós atores criadores fazíamos todos os dias também tinha de ser em paralelo com quem nos orientava e dar-nos a conhecer chegar lá de uma forma diferente... tinha sido melhor, se calhar.” (AE5) “(…) mas para isso pronto, por exemplo, em relação às questões da saúde o próprio Estado, já está mais a alerta. Mas, por exemplo, em relação às artes é uma desgraça” (PE1) “E é pena que ele tenha terminado...Naturalmente, um projeto destes necessita de financiamento, necessita de dinheiro, as pessoas não trabalham de graça nas pessoas, portanto é necessário dinheiro porque o projeto em si não era só os atores virem cá a as aulas, não é?” (PE1) “(…) e depois foi pouco tempo. Podia ter sido mais, lá está... a tal 1 hora por semana hora. Um técnico de teatro faz falta na aula porque é onde todos os alunos estão para aprender. É como numa aula de educação física, se for lá quando estão todos vai ser bom porque estão todos a usufruir. Se for só numa modalidade onde só estão 10 vai ser redutor.” (PE1) “Eu confesso que no primeiro ano me desencantou um bocadinho a forma como o projeto foi conduzido na escola. Não sei se isso teve a ver com quem do projeto à barca no Bolhão estava responsável por gerir pronto, mas eu discordei de algumas coisas que foram feitas. Então no segundo ano, acautelei-me e fui preparando o meu caminho durante o primeiro ano. Fui preparando o caminho para o segundo ano e no segundo ano, independentemente de haver algumas coisas que eu acho que podiam ter sido diferentes também ainda na gestão desse projeto, mas foi completamente diferente e foi uma experiência que eu vou guardar no coração para sempre porque foi muito engraçado.” (PE3) “Sim! No primeiro ano não consegui, mas eu tinha dia sem componente letiva à segunda-feira, mas fui todas as segundas-feiras à escola para estar com a atriz e para acompanhar o trabalho que ela estava a fazer, até porque eu era coordenadora de
--	---

	projetos da escola e, portanto, era uma coisa que era inerente às minhas funções. Tivemos que lidar com as coisas, já no segundo, já acautelámos as coisas.” (PE3) “(…) mas, mas depois, como não era um espaço de frequência obrigatória, se havia muitos testes naquela semana, os meninos já não vinham pronto e é aquela questão, sempre que é muito difícil de controlar porque nós não podemos obrigar os miúdos a ficarem, não é? Porque as famílias vão buscar à escola, porque eu tenho muito que estudar esta semana, não pode ficar para o clube...pronto. E o clube deveria ser uma obrigação tão imperiosa como as aulas, não é? Porque no fundo é um compromisso. Ali, treinamos essa capacidade de assumirmos os nossos compromissos e gerimos o nosso tempo para sermos capazes de fazer tudo pronto” (PE3) “(…) por isso não estranhei porque eu tinha visto o projeto, entende? Eu acho que foi um projeto muito ambicioso, devo dizer. Não é um projeto para 2 anos. Aquilo é um projeto de média/longa duração. Pronto, 2 anos eram manifestamente insuficientes para levar a cabo, ainda por cima tivemos o azar de no segundo ano acontecer o que aconteceu. O desfile dos gigantes não aconteceu. Enfim, o nosso Vicente ainda está em exposição à entrada da escola. Portanto, eu tinha visto no pedagógico antes desta reunião, eu tinha tido acesso ao projeto e já tinha estado a ler e sabia quantas fases é que o projeto tinha. E apesar de eu saber que era um projeto exigente e ambicioso, achava que era exequível sim, como foi de alguma maneira, foi exequível.” (PE3) “Temos que fazer um grande jogo de sedução, sim, que é o que tem que fazer quando estamos envolvidos em projetos como este. Pronto é assim, porque é que o segundo ano correu melhor? Porque o ano da sedução foi o primeiro...” (PE3) “E só tenho a lamentar o facto de não termos tido a oportunidade de usufruir ainda mais das valências do projeto, porque olha, eu adoraria ter tido oportunidade de termos na escola algumas sessões com os técnicos de som, de luminotécnica que estavam previstos no projeto que depois não foi possível concretizar. Mas era superinteressante que isso tivesse podido acontecer e é muito triste que no ano em que estivemos a assistir essas sessões com o João Cravo, que estivemos a fazer essa formação com ele, as pessoas que foram a essa formação não eram as que estavam envolvidas no projeto. As pessoas que foram assistir essa formação, e ainda foram algumas sessões ao sábado de manhã, não eram pessoas que estivessem diretamente envolvidas no projeto. Por isso, e quando chegámos ao fim dissemos assim...isto para o ano vai cantar fino, porque nós não vamos querer que as coisas aconteçam da mesma maneira e por isso todas nos posicionamos de uma forma um bocadinho diferente e isso abriu caminhos terrestres.” (PE3) “Depende das direções, atualmente, também as direções têm um papel muito importante na sua escola, no seu agrupamento. A aceitação que eles têm, a visão que eles têm de educação, a visão de uma direção hoje em dia tem de uma escola, o que é que quer para os seus alunos, faz com que, os alunos possam usufruir mais ou menos de experiências como esta que aconteceu no nosso agrupamento. E isso faz
--	--

	com que os alunos, também usufruam, portanto, isto é, é potenciar também uma educação diferente.” (PE4) “Agora a última, esta experiência que nós tivemos na escola e eu e eu gostei bastante, embora o timing... o tempo...não foi assim muito... Devíamos ter tido mais tempo, mas acho que era fundamental e que há aqui aspetos que nós poderíamos articular e que poderiam ser trabalhados até para a própria autoestima dos alunos em termos de skills, soft skills. Penso que os alunos ganhariam bastante e que nós nem sempre temos esse timing para fazer com eles (que é cada vez mais)” (PE4) “Tive pena, ou seja, e tenho pena de não existir essa articulação mais assídua, mais permanente. Quer para os professores (muitos professores poderiam, deveriam ter alguma formação, alguma ligação com os atores). Deviam muito, eu acho.” (PE4) “Como um todo achei importante, embora não tenha tido o feedback depois de outras turmas, nem de outros professores, não conversei sobre isto, e também o timing foi muito curto, portanto, acho que isto é um processo. Não é só de uma vez ou duas, não tem depois o efeito que nós deveríamos ter, ou que se calhar era expectável ou que se devia ser, portanto, não teve esse carácter. Acho que isso é uma coisa mais continua algo mais continuado para que todos pudéssemos usufruir também, quer da parte dos professores, que é de facto dos alunos, não. Isso é, se calhar faltou isso, essa coesão. É tão pouquinho tempo.” (PE4) “É o que eu estava a dizer... que acho que todos os projetos são bem-vindos e sem experimentar, não podemos dizer que não presta que não... e eu própria, quando foi com o ator, não achei que era a melhor altura para receber alguém em sala de aula, tendo alunos com tantas dificuldades, tendo uma turma complicada a nível de tudo o que lá tinha dentro...há sempre atrasos na matéria, mas depois notei que até foi ótimo a prestação dele. Não era nada contra ele, não era nada contra a proposta. Eram questões de tempo e de organização. Depois de estarmos no projeto entendemos, mas antes aparece um tipo a usar a aula de português e pronto.” (PE5) “Pronto e às vezes aprendemos com outro e ajudamos... por isso eu acho que todos os trabalhos são bem-vindos e todas os projetos... agora também é assim, também se calhar temos que perceber que não pode ser de repente entrar um ator pois pode ser difícil de coordenar. Agora, estar na escola disponível para ajudar é uma coisa, pois também não pode absorver todas as horas do dia. Porque não podemos só trabalhar determinadas áreas...agora sendo uma coisa com lógica, com planificações eu acho que sim...que é interessante.” (PE5)
--	--

Subcategoria	Unidade
Teatro na dinâmica escolar	“Depois tens esta sensação de que o teatro vai ocupar tempo. A aula de teatro tem que ser uma animada que se não os alunos já têm aulas tão chatas que o teatro não pode ser uma aula mais chata, tem de ser uma aula animada. E isso também é uma lógica que tem a ver com umas disciplinas e com hierarquia das disciplinas, que é o português e matemática são importantes...o teatro é uma coisa assim divertida, que só participa quem quer...não tem que ser valorizada e eu muitas vezes tenho que dizer aos alunos eles ficam assim...eles não percebem. Porque estamos a fazer o aquecimento, começam-se a rir quando eu começo, quando depois chega a ali ponto em que tenho de ser mais autoritário, explico-lhes que estamos em aula e que eu não estou ali para fazer animação sociocultural. Não estou ali para animá-los, estou ali para trabalhar com eles e que aquilo é o meu trabalho e são as minhas práticas. E eles ficam assim um bocado assustados, mas depois começaram a mudar um bocadinho e depois com algumas sessões já percebem que aquilo é um trabalho. Mas é preciso implementar essa lógica, que é um trabalho que não é uma brincadeira, por mais que se possa brincar e se possam rir.” (AE1) “[A presença do teatro na dinâmica escolar] Não ser nas AEC, porque aquilo é só ocupação de tempos livres, tem de ser mais valorizado. Eu vou semear, mas vou eu como podia ir outra pessoa qualquer.” (AE2) “(…), mas eu acho que o início [da implementação do projeto] é encantatório porque esta ideia que quando a arte entra na escola vai salvar alguma coisa, a arte nao vai salvar ninguém, nem sei se a escola precisa de ser salva, nem os professores... é preciso evoluir a escola, mas a arte teatral não vai salvar nada. Uma pessoa nova já traz uma predisposição maior aos alunos. O teatro pode ajudar, mas não faz milagres” (AE2) “Depois quem está à frente das escolas faz diferença o fato destas acreditar no potencial destas coisas, e dar abertura pra trabalhar. Na escola criei um festival porque havia abertura da parte deles, era uma escola generosa.” (AE2) “(…) noutros contextos não é dada essa liberdade e é óbvio que eles parecem os macacos quando estão no espaço maior e que não sei o quê...é obvio...eles não percebem isso...o adulto não percebe isso. Portanto eu acho que somos importantes pois também há este lado dos professores que percebem de facto a importância do teatro por exemplo uma escola TEIP tem os miúdos sempre em conflito sempre à pancada, aos pontapés...” (AE4) “Eu gostaria de, mais do que tudo, uma vez que isto é para ser um trabalho continuado, eu gostava de trabalhar continuamente com os alunos. Porque o que é que eu encontro quando chego às escolas? Eu encontro o discurso de “vamos fazer

	no teatro, vamos decorar umas falas, fazer uns cenários e pôr umas roupas” e de repente as roupas e os cenários são mais importantes. Não passa por aí.” (AE5) “Claro sim <i>[perspetivo a presença do profissional ou do artista neste contexto]</i> com um propósito de transformação, ajudar a transformar o ensino. Sem dúvida.” (AE5) “Sim, porque eu acho que se este trabalho for continuado...o ensino tem de ir por aqui. Eu acho que não tem muitas possibilidades, muitas mais saídas. Se continuar por aqui, sem dúvida, daqui a 20 anos vamos ter pessoas completamente diferentes. Com uma perspetiva de estar em sociedade completamente diferente.” (AE5) “Sem dúvida, sem dúvida. Não só em contexto sala de aula, mas enquanto pessoa presente na instituição. Eu acho que deveria integrar. Por que não? Ser parte integrante de um 1º ciclo, 2º ciclo, do currículo de 1º ciclo, 2º ciclo por aí fora... haver uma disciplina, um momento em que a articulação dos dois resultasse numa determinada área que acho que era importante.” (PE2) “E pus-me a pensar o que é que seria importante para preparar um ator para ir para o palco, não é que não tinha que ser necessariamente só a representação e aluno ou os alunos exercerem o papel de personagens, não é pronto. Eles podiam fazer esse trabalho apenas com uma leitura expressiva, trabalhando teatro de sombras, por exemplo, trabalhando fantoches que fizemos isso tudo que fizemos, isso tudo, mas não tinha necessariamente só de ser a incorporação do personagem e de repente estamos num palco a representar (...)” (PE3) “Eu acho que temos que experimentar, deixar e estar de portas abertas para tudo o que haja e só depois de vermos podemos dizer sim foi proveitoso, não foi...Temos que alterar isto e isto, isto seria mais proveitoso assim ou se calhar para estes alunos não era tão proveitoso, mas para a turma da colega tal era mais pronto a sem experimentar não dá para dizer não ou sim.” (PE5) “E depois os meninos da etnia ainda pior que não tenho acesso a determinadas coisas. Embora atualmente os pais os levem ao cinema...nem todos vão ver um teatro, uma peça de música. Não têm acesso a esse tipo de coisas e depois às vezes este tipo de atividades e de trabalhos vai colmatar um bocadinho essa falta que eles têm é o que eu acho. E até aguça-lhes o interesse para irem, para pensarem “ah, tivemos a trabalhar com o ator, se calhar também era giro ir ver uma peça de teatro... É bom que eles cresçam também alunos interessados para esse tipo de áreas.” (PE5) “Pensando no cruzamento entre áreas, eu, se calhar, acho mais importante para o português o teatro do que a música.” (PE5)
--	--

CATEGORIA 3. Relação e articulação entre atores/atrizes e professores/as

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Motivações para o envolvimento no projeto	“Apesar dos constrangimentos que apareceram depois que acabaram por condicionar esta vontade...as minhas expectativas para o projeto é realmente fazer alguma coisa inovadora e que houvesse uma linha de pensamento padrão. Eu procurava realmente esta verdadeira educação artística (...)” (AE1) “Foi por acaso porque eu trabalhava no serviço educativo nessa altura, trabalhava no serviço Educativo do São João e na casa da arquitetura e na verdade quando recebi o convite e como era uma área onde eu tenho trabalhado fez-me sentido o projeto achei que era uma área que servia na perfeição.” (AE2) “por exemplo, eu quero dar aulas porque por exemplo, no projeto, eu gostei do projeto, adoro acho que é altamente necessário acho que é mesmo urgente, tem uma pena imensa dele não ter tido continuidade” (AE3) “Porque é a minha praia, é quase partir pedra mas mais com os professores do que propriamente com os alunos pois as pessoas não têm tempo, porque eu tenho que dar o teste, é porque tenho que pontuar o teste e não pode...é um bocadinho andar à pesca e vender peixe.” (AE3) “O que me levou a querer colaborar foi o trabalho que ando a desenvolver comigo própria , que é o contato com as crianças com os alunos. Eu tive experiências que me levaram a trabalhar com adultos, nomeadamente colocação de voz, posição que pode passar por diversos profissionais e entretanto descobri que gosto mais de trabalhar com crianças apesar de ser mais difícil. E assim foi essa a razão que me levou a aceitar o convite, e a questão de levar a outro lado, as escolas públicas aquilo que às vezes só se trabalha no privado, a quem tem algumas possibilidades e pode fazer risos, foi um trabalho de busca, a mim própria, para o poder partilhar e trabalhar com uma faixa etária que eu escolhi.” (AE4) “Foi acreditar no projeto, acreditar nas pessoas, acreditar que ia fazer a diferença dentro das escolas, que ia fazer a diferença para a própria instituição que me contratou, para o país...essencialmente foi isso.” (AE5) “E quando surgiu a hipótese de estar com um ator profissional em contexto de sala de aula claro que naturalmente fiquei satisfeito. Já é também da minha maneira de ser e da maneira como vejo ensino, mas é muito importante.” (PE1) “Eu costumo dizer que se eu tivesse feito opções lá atrás, mais cedo e eventualmente tivesse arriscado do ponto de vista profissional, eu teria aberto uma escola de ensino artístico, uma escola de artes, porque acredito muito. O envolvimento em todo o trabalho promovido pelo projeto permitiu preencher uma faceta do meu trabalho na escola que me preenche muito e que acho que é a verdadeira dimensão integral do ensino e da formação escolar e pessoal dos alunos.” (PE3) “(...) e quando houve oportunidade, eu faço parte do conselho pedagógico da escola e quando foi anunciado no conselho pedagógico que ia haver um projeto desses eu dei

	um pulo na cadeira e pensei e disse “finalmente, alguém se lembra de fazer uma coisa inteligente nesta escola! Eu quero fazer parte desse projeto der por onde der.” (PE3) “Então estava a dizer que o facto de ter dado aulas de teatro também despertou em mim muito essa curiosidade [<i>em participar no projeto</i>], porque foi uma coisa que teve que sair muito de mim e eu nunca frequentei aulas de teatro, frequentei formação sobre teatro, mas nunca frequentei aulas de dramatização nem nada disso. E, portanto, era a minha costela de professora, e fingidora que fazia com que eu gostasse disso, não de fazer a representação mas de estar nos bastidores, que foi uma coisa que me fascinou muito. Gosto de preparar aquilo que vai acontecer e gosto de fazer, de facilitar o papel de quem vai estar em destaque em algum momento. Gosto muito de ficar nos bastidores, regozijar-me com o trabalho que as pessoas conseguem explorar, tirar das pessoas aquilo que eu acho que elas têm de interessante para dar em função do projeto que estão envolvidas. Portanto, foi sempre assim que encarei esse trabalho e de forma aqui (...)” (PE3) “Portanto, hoje em dia o trabalho na escola tem de ser feito assim e eu já tinha muito desta experiência porque sempre fui muito aberta a atividades de área escola, por exemplo, que já eram multidisciplinares ou área de projeto que sempre apelaram muito a essa complementaridade diárias do saber não é pronto e eu sempre fui muito curiosa. Nunca, achei que tínhamos que dar a literatura só pela literatura...” (PE3) “Eu acredito mesmo muito nessa forma de trabalhar e ainda bem que eu tive a oportunidade de fazer esses percursos, porque eu gosto pouco de fazer a mesma coisa anos consecutivos. Eu nunca dou a mesma aula da mesma maneira, nem que eu quisesse. Nenhum de nós consegue fazer. Mas mesmo quem representa, independentemente de poder ser brilhante em todas as apresentações, não faz as coisas exatamente da mesma maneira em todas elas, portanto, esse lado é de improviso, esse lado criativo, esse lado de personalizar um bocadinho as coisas, é muito importante no nosso trabalho porque isso é que dá retorno no fundo do nosso investimento pessoal na nossa profissão. E, portanto, o facto de podermos trabalhar colaborativamente que é um termo...os professores bibliotecários. Eu sou professora bibliotecária também pronto também padeço desse mal, os professores bibliotecários já trabalham muito no âmbito destes conceitos, da partilha de saberes, da partilha de informação e de conhecimento e portanto, essa forma colaborativa de trabalhar já faz parte do nosso perfil enquanto professores bibliotecários. Por isso, estamos sempre disponíveis para trabalhar com quem quiser partilhar connosco” (PE3) “Muito bom, eu acho que é giro. Acho que fui eu que fui ter com ela, porque todas as pessoas que para mim são diferentes na escola eu é que vou sempre ao encontro da pessoa. Faço-o porque gosto de aprender coisas novas e sou curiosa. E quando vejo uma pessoa, (mesmo colegas novos), faço questão de acolher e eu ponho-me no lugar deles aqui, ninguém me liga e então tento entrosá-los um bocadinho na escola e qualquer coisa que precisem, ou alguém que está ali já há tanto tempo e que faço questão, acho importante e eu lembro, acho que foi ela que estava lá e eu fui perguntar que disciplina era e achei giríssimo quando vi: Teatro, ah que bom! e eu disponibilizei-me... o que der, o que vem, sim... E gostei de ter trabalhado.” (PE4)
--	--

	“A minha posição foi muito positiva. Muito positiva, porque eu já estou preparada emocionalmente para que isto aconteça e, portanto, não tive que pensar muito (aquilo foi na hora). Porque eu estou aberta a essas situações. Tudo o que pudesse vir de fora, eu aceito tudo mesmo. Não me causa qualquer constrangimento, eu é “venham e faço tudo, aceito tudo”. Porque tudo é possível e a minha disciplina é de inglês, é muito transversal, é humanista, lá está, e, portanto, faz parte, é integrante, acho que é fundamental, portanto existir alguma coisa externa, algo diferente para mim foi muito positivo, gostei muito.” (PE4) “Eu fiz formação ... a última vez foi há 5/6 anos com atores e atrizes que são portugueses. Eu inscrevi-me e era um festival (já não como é que se chama aquilo) e eu fiz, ao fim do dia lá ia eu e não tinha nada a ver com a minha profissão, mas era atores. Portanto, está a ver, no meu interior já e como fiz teatro, se calhar, eu achava que para nós professores era muito importante também ter esta formação” (PE4)
--	--

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
---------------------	----------------

Estratégias de articulação entre professores e atores no processo de ensino-aprendizagem	“É por isso que eu digo, estas coisas são todas muito bonitas, mas na prática é preciso dar a x turmas e a x professores tempo para articularem comigo. Ou seja, estas intervenções são muitas vezes feitas de uma maneira como eu acho, dão-me o conteúdo e eu tento trabalhar a partir do conteúdo que eles estão a trabalhar dentro de sala de aula” (AE1) “Então...o ano passado foi mais fácil porque havia uma estrutura que era a estrutura do TB que fazia esse trabalho por mim, ou seja, todas estas questões hierárquicas e de quase de produção, de comunicação, de conversas eram quase todas passadas à frente...o trabalho era articulado, havia reuniões de articulação, e porque também era uma entidade exterior acho que também já existia mais disponibilidade para essas reuniões de certa maneira e depois era muito...lá está...quem precisar pode contar com o ator/criador...e depois fui tendo várias solicitações mas acabam por ser quase sempre das mesmas turmas e dos mesmos professores, mas sempre muito pouco tempo para articular, sempre numa lógica de trabalhar com aquilo...com os conteúdos que eles estão a trabalhar dentro de sala de aula, porque na verdade em português podes sempre fazer isso...não há porque não.” (AE1) “Sim...opá...os professores, acho que no geral, não com todos, mas no geral, tens que ter muito savoir fair...tens muito que saber fazer as coisas e eu no ano passado percebo muito isso com o projeto, tens muito que saber...não é dar a volta, mas tens que saber como te posicionas. Eu percebi que alguns colegas tinham uma posição demasiado...não quero dizer demasiado feroz...demasiado assertiva e depois criava choques e...acho que não corria muito bem nesse sentido, mas isso também tem a ver com a maneira como te posicionas” (AE1) “No ano passado, num curso profissional trabalhei com eles a partir de memórias biográficas... de família e houve alunas, neste caso, que eram completamente desmotivadas, mas o facto de apresentar uma peça sobre elas e sobre a história delas levou coisa para outro sítio e tenho certeza que eles ficou marcado aquela experiência.” (AE1) “Um conjunto de miúdos eles vão aceitar e tu até podes dizer exatamente a mesma coisa que o professor ou podes ir lá fazer nada que há uma predisposição maior porque eles não conhecem é novidade e só isso já é por qualquer coisa já estás a olhar de uma forma completamente diferente não precisas de ser profissional de nada.” (AE2) “O trabalho em sala de aula acontecia naturalmente, mas eu nunca dei espaço para dizer que não, levo energia e digo vamos fazer e proponho e os alunos fazem e professor fazia, não havia como fugir.” (AE2) “Se eu estou a trabalhar com 10 turmas - que era o que eu tinha - numa escola TEIP, nós metemos os putos a cozer e envolvo as primas, tias e avós. Então os corredores durante um certo tempo parecem outra coisa porque começam a discutir qual é o vosso tema, e o nosso teatro é melhor que o vosso, mas a minha mãe é que fez o fato e começa a haver outro tipo de diálogo que não passa só por coisas gratuitas e violentas. Algo mais direcionado para algo que envolva toda a gente...” (AE3)
---	---

	“E aí diz o professor de visual que podíamos fazer umas caixas e eu disse que era espetacular porque as caixas depois vão servir para vários espaços cénicos.” (AE3) “Eu organizei várias sessões com os professores mediante várias temáticas e depois mediante a necessidade de cada uma que falávamos nessas sessões e eu iria à sala de aula trabalhar este tema com base nas necessidades dos alunos. Imagina, ele precisava que eu fizesse uma leitura da história para eles perceberem a troca dos v pelos b, por exemplo. Ou o facto de ouvirem um ator a ler um texto que eles vão trabalhar. Eu fiz com professores técnicas de relaxamento, voz e várias coisas que eu sei que eles precisavam e foi uma forma de chegar a sala de aula. Trabalhei o interior para chegar ao exterior, cheguei ao ponto de professores chegarem à minha sessão e eles não se espreguiçavam nem não bocejavam em público porque é encarado como falta de educação e isso é muito importante porque ativam a circulação. E isto é mais difícil conseguir com os professores do que com as crianças, mas a partir do momento que em de 12 professores conquistei 7, para mim já é uma vitória.” (AE4) “Nesse agrupamento foi um caso de sucesso porque também havia a disciplina de opção de teatro. Eu da parte da manhã trabalhava com 2 turmas de oficina de teatro em que foram os alunos a escolher essa disciplina (que já faz toda a diferença porque são alunos que podiam estar noutra disciplina de qualquer) e eles estavam em TIC 45 minutos e depois 45 minutos em teatro (que não dava para quase nada, mas dava para alguma coisa) e consegui...uma professora que quis trabalhar uma comédia de costumes com uma turma, depois com outra quis fazer uma fotonovela e depois a outra professora ia trabalhando por temas como as emoções e os direitos humanos. Portanto, eu tive possibilidade, pelo menos, 45 minutos, todas as semanas, eu dava continuação àquela disciplina” (AE5) “(...) e com essa professora também depois desenvolvi o clube de teatro...ela ajudou-me...ela angariava as pessoas, ia buscar, andava pela escola e perguntava “não queres fazer parte do clube teatro?”. É assim que muitas vezes se consegue trazer os alunos para si...a fazer esse trabalho em campo que foi muito bonito. Fez-se um trabalho fixe, presencial, completamente prático em que íamos construir um espetáculo de raiz em que os alunos até criaram o texto, já estávamos a começar a trabalhar quando aconteceu o confinamento.”(AE5) “Relativamente ao clube teatro este acabou quando fomos para confinamento porque os alunos pura e simplesmente deixaram porque tinham aulas. Naquele horário eventualmente acabou. Não se fez mais nada, mas a disciplina de oficina de teatro continuou e eu tinha uma participação interessante porque durante a semana mandava uns áudios ou que fosse um material com uma reflexão, ferramentas para eles fazerem o trabalho durante a semana que era proposto pela professora. E aqui sim, uma articulação grande com a professora. Imagina, trabalhar uma história qualquer, uma coisa qualquer e eu falava sobre o trabalho da voz na leitura daquele texto e pronto... mandava um áudio de como é que eles deviam trabalhar aquilo. Eles trabalhavam, recebiam o material, trabalhavam e depois apresentavam. Muito eficaz e, por ser assim, conseguimos fazer e concretizar, quer a comédia de costumes de uma forma muito fragmentada. Era, por exemplo, a construção da personagem e ficou por aqui, em que eles tinham que apresentar um trabalho prático da construção de uma personagem e também se fez. Conseguiu fazer-se mesmo digitalmente uma
--	--

	fotonovela. Portanto, há uma fotonovela física, digital, mas física do trabalho que teve um trabalho maravilhoso por parte da professora.” (AE5) “Eu só trabalhei desde o 7ºano até ao 12ºano, mas em diferentes registos onde se podem fazer coisas engraçadíssimas. Eu tive essa consciência com os trabalhos do 25 de Abril. Eles ficam mesmo a saber daquilo, nunca mais em momento algum eles deixam de perceber todo o encadeamento, desde como é que surgiu a história dos escravos até à questão política do Salgueiro Maia e essas coisas todas. Tenho certeza de que eles nunca mais se esquecem, porque toda a escola foi envolvida, quer como atuante, quer como pessoa que viu os colegas e isso também é muito importante.” (AE5) “Ele tem que pensar “eu neste texto vou falar sobre isto, isto e isto” e até eu lhes digo mesmo “tens que colocar estas personagens que vai ter estas características e esta personagem vai interagir com aquela”... primeiro pensar nisso e depois então organizar, portanto se ele faz uma auto avaliação e diz que eu ainda não consigo planificar bem o texto, se não consegue planificar não vai organizar se não consegue organizar, com certeza que não vai conseguir escrever nem apresentar e muito menos ler. Depois de o conseguir escrever, aí surgia a ajuda preciosa dos atores criadores que era de eles lerem para a turma e lerem com orgulho. Ler o texto para a turma e ler com muito orgulho porque já sabem que devem alterar o tom de voz ao dizer o nome da personagem, ao dizer determinada característica que eles querem que os outros percecionem, que é a característica mais importante, etc.” (PE1) “É preciso saber em que situação estão, eles fazerem a tal autoavaliação, nós darmos um feedback sempre de preferência positivo e isso foi algo que aprendi com os atores criadores porque ensinaram-me muitas coisas com isso, porque o que a atriz fazia era sempre que um aluno lia – ela trabalhou mais a parte da poesia - um poema, ela pedia logo aos outros todos para dizerem aspetos positivos do colega e todos diziam “ele colocou-se bem, ele colocou a voz” e depois deles terem dito pedia para dizerem um aspeto que ele possa melhorar e esse tal feedback positivo que eles precisam muito e que hoje em dia é uma arma muito importante para nós. É um auxílio muito importante porque ao dar o feedback positivo, estamos a motivar e um aluno motivado é meio caminho andado para o restante, se calhar é mais de meio.” (PE1) “Se tivermos o apoio, principalmente profissionais técnicos, que foi o caso, por exemplo, do Teatro do Bolhão com atores que possam vir cá... claro que eles estão sempre dependentes de principalmente mais do horário dos alunos...Hoje em dia não é muito fácil, apesar de, por exemplo, com o ator criador ele chegou a disponibilizar-se e ir até ao fim do dia, numa apresentação que fizemos na Câmara Municipal, com alunos ensaiados com a ajuda dele e ele disponibilizou-se e estava lá e para eles foi um grande apoio, estava lá o ator e eles ficaram muito satisfeitos.” (PE1) “Eles chegaram e perguntaram-me como é que tinha as aulas planificadas e disseram “se é isso que está a fazer eu vou ajudá-lo no que estiver a fazer”. A tónica depois focou-se no que se poderia fazer mais, ou seja, e se nós fossemos mais além, e se nós conseguíssemos que eles próprios fizessem aqui um resumo deste texto por
--	--

	palavras deles, agora saindo do texto e mostrando o que é que eles aprenderam com o texto... A grande ajuda foi aí.” (PE1) “A questão de, mesmo que a aula até nem esteja bem preparada, ninguém fica a saber. Se os alunos não perceberam bem o que eu disse eu depois reforço na aula seguinte, pronto...tem de haver essa abertura entre nós. Depois com maior facilidade e até sentimos necessidade, ou seja, se eu estou aqui na leitura recreativa, se a minha intenção é ler um poema com expressividade, eu primeiro posso apresentar o poema aluno e dizer-lhe qual é tem e o assunto e até posso abordar a questão formal do poema e posso dizer “aqui temos um recurso expressivo”, se depois alguém vier ler o poema e ajudá-lo a ler o poema, ele até vai dizer o que aconteceu no passado com os meninos, com a atriz que foi “nós aqui temos um anáfora” e ela aproveitava isso e completava “estás a ver? Quando tiveres a anáfora tu tens que dar mais expressividade porque o poeta colocou aí a anáfora exatamente para isso. Tens que enfatizar aí a voz e mostrar esse recurso expressivo através da tua expressão” e ele tinha que fazer isso, tinha que ser criativo de maneira que as pessoas percebessem realmente que há ali uma repetição através daquilo que lhe diziam (...)” (PE1) “No caso do ator, eu estive com ele e o que resolvemos fazer? Como estávamos a falar, nessa altura estávamos a dar no 8º ano a história da Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar de Luís Sepúlveda, ele propôs foi que o texto fosse adaptado. Fizéssomos uma espécie de uma encenação, ou seja, primeiro fazer um resumo da obra, depois uma espécie de encenação e depois, já em sala de aula já com os alunos, ouvir propostas dos alunos. Numa das turmas, por exemplo, a proposta deles foi que fizéssomos tudo semelhante àquilo que eles viam noutros textos, por exemplo, o caso História Breve da Lua do António Gedeão. Eles, então, acharam que podíamos fazer primeiro um resumo e depois tentar fazer versos. E foi isso que nós fizemos. As personagens mantiveram-se as mesmas. Cada um fez a sua personagem e cada um fez o seu resumo, a sua participação e interação com os outros e depois transformar aquilo em versos. O ator deu uma ajuda também e eu também e conseguimos fazer aquilo. E depois, o que é que fizemos? Fizemos uma representação nas outras salas, principalmente os mais novos. Como estava em verso, realmente aquilo captava mais a atenção dos mais novos. Naturalmente que depois o ator trabalhou a movimentação de quem falava - ou dar um passo à frente ou, por exemplo, os outros dizerem uma interjeição, fazer aquelas coisas e ali e ir incluindo essas coisas - e ele, no fundo, queria era que houvesse uma maior desinibição e também uma socialização, claro, mas também uma confiança nos outros porque às vezes o aluno que estava a dizer o texto esquecia-se do que os outros iam dizer e isso acabou por ser muito útil noutras turmas. Nessa turma fizemos em verso e na outra turma havia uma espécie de um narrador e as personagens tinham as falas, interagiam através de falas normais. Com a atriz trabalhamos a poesia.” (PE1) “Depois identificamos o tema e o assunto do poema... é obrigatório que eles soubessem que este poema fala de amor, este fala de amizade, este poema do mar. Depois havia a parte mais técnica que era eles perceberem o aspeto formal do poema, ou seja, se tem se tem rima ou não tem rima, identificar e contar as estrofes, recursos expressivos aqui e acolá. Depois de eles identificarem estes pontos, com o apoio da
--	--

	atriz principalmente para questão da dicção, da colocação da voz, da intensidade que deviam dar numa determinada palavra, nos verbos, era muito importante isso e o poema tornava-se muito mais belo para eles e eles, então, percebiam porque é que realmente se valoriza tanto a poesia.” (PE1) “Sim... Eu tinha então a disciplina de artes e comunicação e logo no arranque do ano letivo planeamos tudo em conjunto. Criamos um clube com a atividade da criação de uma fotonovela que era uma coisa que ela achava que era um projeto engraçado que podia resultar ali porque os miúdos iriam aprender a fazer a fotografia, fazer o slow motion, aquelas coisas todas pronto...e depois iríamos fazer então os slides com as fotografias, com as legendas, enfim, construir tudo. Desde o princípio tentamos fazer isso. Eram poucos meninos na altura... tentámos fazer isso e ainda conseguimos avançar um bocadinho de trabalho (...)” (PE3) “Mas essa ideia de fazer uma fotonovela ficou sempre ali a mexer connosco. Assim era tão giro podermos fazer um projeto. E então, essa disciplina de artes comunicação é dada em turnos, portanto, a mesma turma nunca está toda junta em artes e comunicação... alternadamente está cada um dos turnos. Então, acabou por acontecer que um dos turnos optou mesmo por fazer uma fotonovela e o outro turno queria fazer um vídeo, um filme, assim uma espécie de curta-metragem sobre os hábitos mais pitorescos dos portugueses...sobre as figuras pitorescas portuguesas...um bairro assim, um bocadinho maluco. Eles tinham visto a versão do pátio das cantigas e depois fomos buscar inclusivamente alguns vídeos, alguns trailers do filme para depois eles reverem as personagens e serem também capazes de criar as personagens, assim caricaturadas. Os da fotonovela também fizeram um trabalho muito giro. Porque lá está, também tinham que fotografar e tínhamos que fazer esse trabalho todo, preparar os textos...e nesse trabalho então, porque tínhamos os planos de trabalho para todas as sessões, nesse trabalho, a atriz esteve a 200% sempre. Eu trabalhava com ela, mas ela é que dirigia as sessões, efetivamente. Havia uma parte do trabalho que eu desenvolvi enquanto ela estava a preparar, por exemplo, treinarem respiração e fazíamos também muito esse exercício de relaxamento, foi mesmo muito interessante” (PE3) “Então tivemos que optar por um plano B para darmos continuidade a esse projeto. Os 2 projetos foram concluídos. Só não se chegou a fazer para a fotonovela foi mais fácil porque a fotonovela já ia resultar num documento que não implicava um movimento real, ou seja, não eram filmagens...que implicasse em edição de vídeo (...)” (PE3) “Isso tudo ficou assim, um bocadinho perdido no tempo, porque enquanto andamos ali a tentar recuperar ritmo de trabalho, os miúdos começaram a se dedicar às disciplinas que tinham aí as mais básicas. Também eram as instruções que tínhamos e então pouco a pouco fomos recuperando ali. Até que conseguimos, ainda antes do final do segundo período começar a fazer sessões online em que a atriz também participava, portanto, já não fazíamos aquelas sessões de relaxamento nem nada disso, mas conversávamos sobre o que iríamos fazer, como é que achavam que tinha que ser e fomos pondo outros projetos pelo meio. Lembro-me na altura que nós tínhamos um projeto de máscaras porque celebrava o Dia Mundial do Teatro e então eles tiveram depois, até ao final do terceiro período, também a hipótese de num
--	--

	conceito de reutilização de materiais construírem uma máscara para também apresentarem, e nós temos um padlet...eu tenho 2 documentos e nós finalizamos esses projetos todos. Nós fizemos os projetos que os miúdos tinham, que estava previsto fazer exposição na biblioteca e a apresentação às famílias também. Nós criámos com a diretora de turma que foi impecável desse ponto de vista porque os miúdos foram oferecendo resistência dizendo que não é preciso os pais verem...não, é preciso mesmo os pais verem porque eles tiveram que criar as personagens em casa, tiveram que fazer as gravações em casa. E foi muito engraçado porque nós enviámos os guiões e as instruções, eles faziam e isso mandavam o trabalho. Nós dávamos a nossa opinião sobre o que eles tinham feito e eles faziam, no caso de ser necessário ou então não. Já estava num nível que nós consideramos bastante bom para o trabalho que tínhamos que fazer. Foi muito interessante.” (PE3) “E apresentámos os trabalhos às famílias numa tarde de sábado também muito interessante, pronto. la-lhe dizer que as máscaras estão num pallet que está disponível online e fizemos na aplicação Book Creator. Fiz um álbum, digamos assim, para o projeto da fotonovela e outro álbum com o trabalho que se conseguiu fazer para o vídeo, que não se concluiu por falta de condições óbvias para isso, mas os miúdos fizeram a preparação toda, portanto, depois era só de facto fazer o vídeo e editá-lo, mas isso não era possível, só que eles fizeram essa preparação toda. Portanto, o processo mais importante da criação de personagens, dos ambientes, etc eles fizeram.” (PE3) “Como disse, no segundo ano eu já me tinha preparado toda, já tinha tudo muito pensado antecipadamente, não sobre o que ia fazer, porque os trabalhos que fizemos resultaram desse contato com os miúdos e começámos numa abordagem um bocadinho genérica e a trabalhar ainda só ideias e coisas muito soltas e, portanto, só à medida que o tempo foi aí foi até ao final do primeiro período andamos ali a moldar como é que as coisas iam acontecer e depois, contávamos ter o segundo e o terceiro período para complementar o projeto levamo-lo a bom termo, mas tivemos que fazer mudanças.” (PE3) “Acho que é tudo muito emotivo, ou seja, muito intuitivo até. Eu deixei a atriz atuar, ela explicou-me, para mim estava tudo claro, porque ela é que era a que estava a ter um papel que fosse mais fulcral. Eu ali funcionei um bocadinho como observadora. Porque foi aquela experiência.” (PE4) “Contudo, em termos práticos, na verdade, eu, digamos, saí de cena um pouco porque achava que tinha que ser a atriz, porque para ela implementar o que tinha previsto eu tinha que ser mais como observadora ajudar ali um aluno ou outro. Mas acho que esta atuação é perfeitamente possível. É importante explicar aos alunos o que é que se pretende disto.” (PE4) “Alguém que desse uma formação contínua ou uns workshops, ou sei lá, qualquer coisa...que isto ajuda, ajuda não só os professores, mas também os alunos. Porque se o professor domina faz com que os alunos dominem também, portanto, acaba por ser uma extensão. Estou a lembrar-me nesta parte da expressividade, a ajudar os alunos nas leituras, a gerir emoções que muitas delas ou recalcadas ou não. E podem geri-las. Eles são jovens e ainda estão em aprendizagem e aqui, se calhar, a ideia
--	---

	que eu tenho e por ter tido essa possibilidade de ver como é que fazem, e o que é que os atores fazem.” (PE4) “Dá todas mesmo! Porque as AEC’s são um complemento que não é avaliado. Eu por acaso faço uma coisa que não sei se é boa se é má, mas áreas das AEC’S das áreas das artes, da música, na educação física, nas artes quando temos, eu peço sempre ajuda ao colega para dar a opinião dele... por exemplo, “eu acho que o menino até merece muito bom, mas o que é que o colega acha?”, porque ele também está com ele, embora ele não tenha que avaliar, mas vai se apercebendo se calhar de fatores que eu não me percebia. Às vezes essas provas fazemos em conjunto quando eu tenho disponibilidade, eu faço, mas ele está comigo a ver se concorda.” (PE5) “Os meus alunos eram um bocadinho complicados, a nível do comportamento e às vezes ele dizia “para a semana eu não venho, vocês são terríveis”. Custava um bocadinho pôr na linha. Eu saía um bocado da sala porque não queria interferir...saía estando porque ao lado tem uma salinha e estava lá, mas não queria interferir na autoridade dele, na aula dele, no trabalho dele e então saía um bocadinho, mas minha turma era mesmo um bocadinho complicada.” (PE5) “Ao início eu fui dizendo ao nível textual peças literárias que eu trabalhar com eles e ele aproveitou no 1º ano, ou seja, em vez de ser eu a trabalhar com eles a parte teatral, eu trabalhava com eles o texto, a leitura, e depois ele vinha e tratava da expressividade, do teatro, como encaixar, como é que fariam aquilo... No 2º ano eu acho que ele trabalhou mais a parte dos sentimentos, como manifestar alegria... E aí já era um trabalho mais dele com eles...não tanto...embora pegasse às vezes em textos do livro de português e assim... ali também já era um 4º ano, já o conheciam do ano anterior... eu lembro-me que um dia cheguei à sala (e eu estava cá fora e ia ouvindo) mas quando cheguei à sala estavam todos a chorar baba e ranho porque estavam a fazer uma peça dramática, não é? Então tinham que puxar pelos sentimentos e não sei o que...e ele conseguiu por a maioria dos meus alunos a chorar, mesmo aqueles mais insensíveis. Pronto... e tinha sido esse o trabalho.” (PE5) “Mas utilizando o teatro para expressar os seus sentimentos, tinha lógica ele fazer aquilo. Por exemplo, determinados papéis cabiam-lhe na perfeição e acho que foi interessante. E também a leitura dos textos, ou seja, comecei a ter meninos que eu estava sempre para a expressividade e só quando trabalharam os sentimentos e a expressão facial e essas coisas é que começaram a entender a pontuação do ponto de interrogação todos já sabiam, mas do ponto de exclamação já era mais complicado...chegar a um aluno e dizer “Ai, tens que dizer esta frase com a admiração!”, isto não é nada, não é? A gente tem que exemplificar, mostrar, mas nem sempre é fácil... quando começarmos a entender os nossos sentimentos se calhar, conseguimos perceber melhor...eu aprendi com isso e hoje em dia começo a leitura se calhar por pontos e posso dizer que tenho no final do segundo ano meninos a ler quase como um segundo ano que já se preocupam fazer pausas e não sei o que. Pronto, por isso acho que foi uma mais-valia.” (PE5) “Daí eu articular com o ator mesmo nesse sentido de, uma vez que eu tinha que dar os textos, podermos os dois trabalhar o mesmo.De maneiras diferentes, ele na área
--	---

	dele e eu na minha área e esse trabalho foi muito interessante porque ele fazia pela parte da representação e eu fazia pela parte do português.” (PE5)
--	---

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Vantagens da articulação entre profissionais de diferentes áreas de formação dentro do contexto escolar	“(...) daí para mim fazer mais sentido numa lógica de sala, por exemplo, essa questão da criação artística, que é uma coisa que eu este ano não estou a conseguir desenvolver, que é para eles perceberem como é que se cria uma peça de teatro. Todo o processo da ideia à escrita... das várias áreas se calhar dividiria os colegas em grupo, com as áreas... perceber quem gosta mais de uma coisa e menos de outra, não os obrigar a fazer as coisas... há aqueles que gostam muito interpretar mas há os outros que gostam de pintar e fazer cenários...envolve-los, numa criação coletiva, e quando eles realmente se envolvem e conseguem ter até o momento da apresentação, aí eu acho que estás a mudar alguma coisa. Estás a marcar porque há uma espécie transformadora e que muitas vezes não é intelectual... é sim do corpo, eles que defendem vão defender aquela peça como é a peça da turma.” (AE1) “(...) na verdade é esquecer um bocado que tens essas estruturas [<i>instituições da comunidade e escola</i>] e vais para lá e és tu são os alunos e são professores e a comunidade és tu naquele meio é difícil mas o melhor é tentar. Várias instituições realizam diferentes tipos de trabalhos, que quando nós olhamos para a escola podia ser útil articular para que consigamos aplicar as crianças de novas formas em que consigamos ajudar os professores no ato de ensinar.” (AE2) “A articulação de diferentes profissionais de diferentes áreas de formação dentro do contexto escolar...Quando tu dizes vai tratar disto e depois outro tratar daquilo parece que vem pôr um penso numa ferida e na verdade é uma coisa um bocadinho maior, não é ...tem mais pormenores que isso...” (AE2) “Mas o que acontece aqui é que as pessoas que entram..imagina o teatro trabalha uma data de coisas mas eu acho que aquilo que tentamos potenciar mais na educação é um espaço de liberdade, para os alunos em que eles possam ser autônomos possam aprender a ter um discurso crítico e aprender errar. Todas estas coisas não é só teatro que faz, a filosofia trabalha muito o discurso crítico, a psicologia quando entra na escola também trabalha uma data de coisas e tudo claro de formas, de formas diferentes mas a verdade é que funciona se for tudo feito no projeto global” (AE2) “Claro, faz todo o sentido . Com o propósito de trabalhar o espaço de liberdade, de espírito crítico e de autonomia. Em conjunto com outras pessoas, que só faz sentido assim, com professores, dentro e fora da sala de aula.” (AE2) “Exatamente, a pertença e quando são eles a construir, eles ficam orgulhosos do que estão a construir e começa a haver uma disputa entre as turmas Depois vou ver o vosso... Quero ver como é que vocês vão fazer, o meu é muito mais giro mas é isso e depois vão ver os dos outros e vou fazendo comparações mal ou bem mas a conversa é outra o tema nos corredores é outro.” (AE3) “Quando vem cá outra vez?”e eles nem dão pelo tempo passar. Quando toca eles ficam “oh já passou”.” (AE3) “Sim, cada turma é uma turma. São pensamentos diferentes, formas de estar diferentes é tudo diferente... penso que o ator que tenta nas primeiras abordagens tirar um bocado de uma radiografia não é, do individual, do indivíduo e do coletivo e

	também isso também tem a ver com os professores e eu vejo como a dinâmica entre eles e tirar o melhor de cada um.” (AE3) “Sim Porque o primeiro impacto que eles têm “ah, é ator” depois a segunda pergunta é se faz telenovelas e eu não.. Não fiz telenovelas e eu explico porque é que eu não faço telenovelas, explico porque é que eu não faço telenovelas porque os conteúdos não é o que eu quero transmitir para as pessoas.. eles vêm nas novelas, são válidas tudo bem é espetacular mas eu não quero não faz parte da minha pessoa, estar a mostrar as pessoas em casa, conflitos amorosos, vinganças. E então eu explico isto depende das idade. Como é que se explica e explico os meus gostos, a pintura, a literatura e de partilha e que gosto de partilhar acho que isso é importante porque os atores não são só novelas.” (AE3) “As crianças de algumas cidades e grupos de risco não tem nunca a possibilidade de ir ao teatro e perceber como as coisas são feitas, como é que se desconstruir toda esta imagem que as crianças têm , o sentar na plateia e há muito mais para além disso como os bastidores , preparação de textos, palavras, colocação, fonética, respiração tudo isso que não está escrito nos livros e eu acho que só nós que estamos lá e que podemos construir a ideia que isso é mesmo muito importante. Há um sentido que as crianças ficam , uma sensação do que fica guardado nelas, afinal a palavra e a disciplina de português é transversal a tudo, se eu souber ler aquela palavra, souber ler aquele mapa, se eu souber o que aquela palavra quer dizer eu tenho um entendimento melhor.” (AE4) “Eu acho que é essencialmente o poder comunicar com o outro e poder estar com o outro nas escolas...num grupo de 12 professores teres 7 professores que sabes que vão utilizar exercícios transmitidos aos alunos é muito importante..um aluno passar por ti dizer te um olá ou querer dar te um abraço é muito importante...o teres ajudado a criar um grupo de teatro dentro da escola e esse alunos continuaram a querer continuar o projeto... ter alunos a pedirem para intervenção em zoom para um trabalho para a escola e essencialmente é isso...as pessoas saberem que és uma mais valia para eles.” (AE4) “Eu acho que pegam nas coisas pelo menos importante. O importante é dotar os alunos...portanto, os alunos têm que adquirir algumas ferramentas que é o trabalho do corpo, de trabalho da voz, do trabalho das emoções. A partir daqui ok... vamos trabalhar isto, vamos fazer exercícios, vamos fazer um caminharãozinho, não precisamos de fazer como se quiséssemos ser atores... nada disso, mas dar pelo menos o discernimento aos alunos do perceberem “ok, eu agora estou com a voz bem colocada...se eu quero estar triste como é que eu tenho de trabalhar a voz em função disso? Como é que o meu corpo tem de reagir?”. Para este trabalho ser fácil chegar à verdade das emoções...se nós não somos verdadeiros nas emoções ninguém vai acreditar. Nós queremos que o público esteja connosco e para estarem connosco têm de acreditar.” (AE5) “Vamos tendo cada vez mais e cada vez mais, mas para isso temos de libertar os alunos com a carga letiva. Cada vez mais projetos e cada vez menos esta sobrecarga que não faz sentido. Os alunos, então de manhã e saem ao fim de tarde. Em muitos anos letivos isso acontece e não pode ser, não pode ser porque eles não ouvem. Eles
--	--

	não ouvem os professores, ninguém se ouve e estamos ali só a perder tempo... é uma perda de tempo que não faz sentido nenhum. Eles não têm hoje em dia, os miúdos não têm tempo de concentração produtivo, não conseguem, não conseguem e 15/20 minutos e eles já estão noutra e tens de estar sempre e é isso que eu trabalho com os professores. Tens sempre de estar a dar impute, tens sempre que estar a bombardeá-los, ok? 15 minutos, agora tem de haver aqui um acontecimento qualquer e repara o nível de criatividade que tens que ter para despertar novamente a atenção deles, como se fosse um murro no estômago.” (AE5) “Passando agora para este projeto como artista residente, eu tento arrastar comigo muitas pessoas, muitos professores, por exemplo, uma coisa muito simples, eu vou trabalhar a lírica de Camões, por exemplo. Como dizer ou ler ou a lírica de Camões no 10º ano de uma forma mais eficaz. Será comigo? O pessoal de cinema, por exemplo, também tem um clube de cinema, então eles vão filmar e depois vão fazer um documentário sobre aquilo, por exemplo... Isto é tão simples, mas já está a envolver muitas mais pessoas da escola. Ou, por exemplo, eles têm parceria com o Cineclube e eventualmente pode vir uma pessoa também do cineclube antes ou depois mostrar o trabalho final, portanto, envolver o máximo de pessoas. É importante ter esta consciência. Não sou só eu e a professora. Sou eu, a professora e quem mais que possa vir a ajudar neste abrir corredores que são muito importantes nesta coisa da arte. E do nosso trabalho.” (AE5) “Agora, se eu vou para lá com teorias filosóficas e meta teatrais, não dá. Vamos ser muito práticos, muito assertivos para que isto funcione, porque há um programa para dar. O professor tem de dar e eu posso perfeitamente integrar nesse plano de aulas e do que os miúdos têm de aprender e aprender de uma forma que lhes faça sentido” (AE5) “Era importante haver mais pessoas, mais gente, mais gente nova, isto é, eu em vez de ter uma turma de 25, a turma devia ser de 15 e devia ter um colega mais novo a entrar agora no ensino para trazer ideias novas, para fazer coisas diferentes, é muito importante. Não uma questão de apoio, mas uma questão de colaboração. Colaborar porque as coisas funcionam se aparecer gente que tem iniciativas diferentes, porque já aprendeu daquela maneira e acha que resultou.” (PE1) “Claro, sem dúvida, nós aqui na escola falámos do ensino holístico, isto é, um aluno tem que ter competências, mas tem que ter capacidades e tem que ter atitudes. São estas 3 coisas, aquilo que faz aquela trança, é que faz com que o aluno melhore. Aqui na escola, o que é que temos? Temos o apoio de uma psicóloga que é muito pouco, tinha que ser mais. Mas depois esta questão, por exemplo, do teatro na escola, que é fundamental, desde a questão por de várias terapias deviam estar mais e quanto mais cedo, melhor. A terapia ocupacional é fundamental. A terapia ocupacional devia ser implementada obrigatoriamente, por exemplo, na escola do primeiro ciclo onde os meninos estão muito tempo. E ali era ótimo eles terem alguém que os ajudasse. É exatamente ocupar o tempo devidamente, rentabilizar porque existe um trabalho que pode ser feito. Antigamente os meninos até se juntavam todos aí a jogar à bola. Hoje em dia isso começa cada vez menos e os meninos a única coisa que fazem é estar nos telemóveis, não é? Portanto, a questão no projeto à barca, o nosso diretor deu um enfoque muito grande no projeto exatamente por isso, ele viu o apoio, o
--	--

	auxílio de técnicos, de profissionais que geralmente estão fora da escola poderem ir à escola, e podia ser e foi mesmo uma mais-valia para o nosso trabalho porque há determinadas coisas, por muito que possamos dizer que a dicção é importante...se vier um profissional ler um texto e ler o texto com criatividade, etc e dizer, como é que consegue memorizar aquele texto, que palavras é que destaca, etc. Isso naturalmente vai ser muito importante para o aluno perceber melhor do que um professor faz...ele faz o seu melhor faz o possível, mas tem que ensinar isso. Tem que ensinar a interpretar o texto, recursos expressivos, a gramática e essas coisas todas, não é? (PE1) “A escola tinha a escola deveria ter mais apoio de outros profissionais e de outros técnicos capazes de motivar os alunos para esses conhecimentos e para essas atividades, e é uma forma de socializar muito maior.” (PE1) “Mas está a diferença é isto. Se eu me limitasse a cumprir o programa eu dava 9 poemas de 8 autores diferentes e pronto. Com uma pessoa que vem de fora e que está disponível para que todos leiam e que é importante que todos leiam, já conseguimos trabalhar 23 poemas que até eventualmente até podiam ser alguns já do ano seguinte para eles ficarem com aquilo no ouvido e saberem que em todos os poemas que trabalhamos com a atriz a primeira coisa que trabalhamos com aluno era ele apropriar-se da leitura, não era obrigado a decorar o poema.” (PE1) “Portanto, para ver a importância que eu vejo no vir alguém de fora é isso, consegue-se fazer muito mais, muito mais. Mas não é só questão de fazer mais, é de fazer melhor porque eu tenho a certeza de que poemas que alunos leram o ano passado, nesse contexto, se o ouvirem eles vão fixar e pensar “olha, aquele poema era meu e aquele poema foi...” e até sabem, se calhar, o nome do autor e sabem o que o poema queria dizer, não é? Pronto, é isso.” (PE1) “Aqui nós realmente fomos uma equipe que estávamos a melhorar o desempenho dos alunos, as competências dos alunos, capacidades. Estamos a melhorar as atitudes porque eles já sabem que enquanto um colega está a falar, os outros têm que prestar atenção até para poder corrigir o colega, se for necessário, para poder elogiar o colega, principalmente elogiar, a passar. A atriz tinha uma grande preocupação desse feedback positivo, de sempre elogiar primeiro, sempre elogiar, mesmo que alguém dissesse “eu acho que ele falou muito baixo” ela respondia “primeiro vamos dizer o que é que fez bem e depois então vamos à parte do que falou baixo”, e isso é muito importante para esse trabalho.” (PE1) “Então, se tiver ajuda de fora para que os alunos atinjam mais rapidamente esse perfil melhor... a ajuda de um ator, um terapeuta. Se tiver essa colaboração, se trabalharmos numa equipa multidisciplinar, se ouvir mais vezes a psicóloga dizer o porquê de ele não estar a acompanhar tão bem... que neste momento não é a altura ideal para ele...para ele ser pressionado. E eu naturalmente que vou conseguir atingir mais rapidamente esse tal perfil” (PE1) “(...) eu posso só dar assim um exemplo, eu tive uma aluna que recebi este ano, que estava com alguns problemas de aprendizagem que detetei logo ali no início. Tentei ajudá-la, mas vi que havia mais para além daquilo. E nós temos a colaboração da autarquia com um projeto em que são...é uma psicóloga que está a trabalhar
--	--

	diretamente com casos de problemas familiares. E eu assinei essa psicóloga e realmente foi uma mais-valia para aquela criança. Ela teve umas sessões com essa psicóloga e depois em conjunto, chegamos à conclusão que realmente ela tinha que ser avaliada pela educação especial. A menina já iniciou um processo diferente e se eu estivesse sozinha, se não tivesse esta parte da colaboração, neste caso, até foi a autarquia que permitiu eu iria demorar muito mais tempo a chegar ao despiste e teria que esperar que a mãe a levasse ao médico, provavelmente nesta situação de pandemia iria demorar a consulta, portanto, algo que foi descortinado em 2 meses, a menina já vai ter a primeira consulta de desenvolvimento agora, na próxima semana, dia 12 ou 13. Uma coisa assim. E foi a própria psicóloga, que no fundo, só está a fazer uma parceria com a escola que até conseguiu a consulta através do Centro de Saúde” “É extremamente importante, portanto, esse foi o começo para uma abertura da escola também a outros, neste caso, muitos deles são professores, mas alguns até nem são...são técnicos de determinadas áreas que vêm e que eu acho que resultam numa mais-valia.. Nós temos aqui alguns técnicos de teatro que vem dar AEC e temos de dança também. Quando trabalhamos geometria, estivemos a falar de Miró. Tanto que os alunos viram um pequeno vídeo sobre Miró e tiveram a ver alguns quadros de Miró. Essa colaboração, essa parceria eu acho muito importante. Resulta em sucesso, sem dúvida alguma, para os alunos, os alunos que têm uma abertura por parte do da escola do professor para as artes, vão ser bons alunos de certeza nas diferentes áreas. Isso para mim, enquanto certo.” (PE2) “Há, sem dúvida alguma. Se calhar, era o ideal. Em termos de leitura, de expressividade, de possibilidade de argumentação de uma certa coisas que o professor tem que ensinar aos alunos na área do português ...um ator seria a pessoa mais indicada para ajudar a colocar a voz a mostrar os sentimentos, a ler da forma que seria a mais esperava, dramatizar determinadas situações. Tudo isso acho que era sem dúvida fantástico.” (PE2) “É vantajoso, sem dúvida é, eu acho que quando nós ligarmos esforços, sejam eles dos mais variados tipos resultam sempre em algo que é importante repare que estamos a falar de duas profissões que parecem tão diferentes, mas na realidade têm muitas coisas em comum eu acho que se há 2 pessoas formadas em áreas diferentes, mas que até trabalham para melhorar uma área só eu acho que isso só tem vantagens, sem dúvida alguma.” (PE2) “Descobri eu mais tarde que estávamos a fazer a dramaturgia do texto. Achei um piadão porque isso foi uma das uma das coisas que eu descobri com o projeto à barca é porque tivemos...o António Capelo veio ao nosso agrupamento no primeiro ano do projeto, veio fazer uma aula aberta sobre Gil Vicente, justamente sobre Auto da Barca do Inferno. E eu cheguei a faltar à minha aula para ir assistir a essa aula aberta.” (PE3) “quando eu soube que António Capelo, que é um autor que eu admiro, ia estar aqui no município a dar uma aula daquelas que não se podem perder. E então disse na altura à senhora vereadora da educação - que foi diretora do nosso agrupamento e Presidente do Conselho Diretivo - eu não sei quando é que vou voltar a dar Gil Vicente, mas uma coisa eu prometo desde já, eu nunca mais vou voltar a estar Gil Vicente como dei até hoje, porque aquilo que o António Capelo hoje está mostrar aqui é uma
--	---

	coisa que não vem em nenhum manual de português mas que é fundamental para fazer os alunos gostarem de uma peça de teatro ou de um texto dramático melhor dizendo, né? De uma peça de teatro e de um texto dramático e não sentem constrangimento em se colocarem no lugar dos personagens e fazerem desempenharem aqueles papéis, não é? Pronto. Ao mesmo tempo, também aproveitamos para fazer nesse segundo ano logo ali no arranque do ano letivo, uma formação com João Cravo, que acontecia ao sábado no teatro do bolhão e que gostei muito. Foi muito interessante. Conhecemos pessoas de outras escolas também e formas de funcionamento dos clubes de teatro noutras escolas.” (PE3) “A disciplina de artes e comunicação continua a existir, porque é oferta de escola para o sétimo ano. E os professores que têm essa disciplina também orientam muito, pelo menos na escola sede, orientam muito as atividades para as artes performativas, para o teatro, especificamente. A biblioteca é frequentemente o palco onde esses trabalhos vêm todos a desaguar. Mas eu acho que ainda era possível fazer melhor de facto, pronto, acho que era possível fazer melhor, ter ali outra colaboração, ter ali um técnico na escola para esse efeito, seria ótimo e dar uma credibilidade diferente a esse tipo de formação na escola para os próprios alunos, foi uma experiência muito enriquecedora. Gostei muito de fazer esse trabalho.” (PE3) “(…) porque nós depois acabamos por conseguir envolver a disciplina TIC que tinha aulas em alternância também connosco conseguimos envolver a disciplina de TIC numa fase do projeto e estava previsto que em TIC eles fossem fazer a edição final da fotonovela e a edição final do vídeo, porque eles tinham que dar conceitos de fotografia, e de vídeo bem nessa disciplina” (PE3) “Simultaneamente na biblioteca, eu criei um clube de leitura, à distância e a atriz participou em quase todas as sessões também, o que também foi uma partilha muito interessante porque ela ia procurar sempre textos, um bocadinho diferentes daqueles que eram partilhados ali por alunos e professores, e também foi um contributo muito bom que ela deu.” (PE3) “Eu tenho que dizer que sim, que já perspectivava isso. Porque eu já tinha tido experiências de trabalho de pares com áreas escola e com área de projeto em anos anteriores. Ainda que não fosse com técnicos e fora da educação mas toda a maneira o trabalho de 2 pessoas de 2 adultos com um grupo de alunos eu já tinha essa experiência e sabia que a era muito mais profícuo quando nós conseguimos fazer um trabalho que resultasse da reflexão conjunta de 2 professores inicialmente que apresentou uma proposta aos alunos e que é com o contributo dos alunos que vamos construindo o caminho que se vai fazendo.” (PE3) “Não. Olha, é um bocadinho demais vacinas do Covid...as vantagens de trabalhar assim são tantas e tão expressivas que qualquer constrangimento que advenha dessa forma de trabalhar é assim um grãozinho de areia no universo.” (PE3) “A entrada de outros profissionais acho que seria uma mais-valia. Acho que as escolas todas deviam trabalhar o teatro e a música, sem dúvida! Até ao 9º ano acho que devia ser obrigatório. Teatro, música e artes. As plásticas, acho que são fundamentais. Não
--	--

	quer dizer que os alunos e que os jovens fossem todos atores. Mas ajuda depois no desenvolvimento da sua própria personalidade. Que é fundamental.” (PE4) “Ela esteve comigo em duas turmas (se não me falha a memória). Causar o estranhamento, o processo de estranhamento para os alunos é fundamental, porque é que está a ver sempre as mesmas pessoas, sempre da mesma maneira, os tiques da professora... É verdade, não é? Portanto, eles com uma coisa diferente, também interação de um modo diferente, o que me permitiu a mim ver os alunos de uma outra perspectiva que se calhar que eu não potenciava e com as atividades da atriz eles reagiam de maneira diferente, portanto, foi um processo para mim muito positivo. Mas sou eu a dizer.” (PE4) “Eu continuo com uma turma que ela iniciou e que curiosamente este ano eles voltaram-me a falar “Oh professora, então não vem aquela, aquela atriz não vem mais? Este ano não vem?” É uma turma muito difícil, muito difícil...os mais criativos, portanto está a ver, eu sei que precisam e foram eles que se lembraram porque as estratégias usadas foram uma mais valia para o processo de aprendizagem deles” (PE4) “Nós não nascemos professores, aprendemos a sê-lo. Há aqui um trabalho anterior, que se calhar os atores dominam (que faz parte da formação deles, se calhar) que poderiam conjugar e articular com os professores, sobretudo a própria expressividade. Lembro-me de técnicas, que eu aprendi algumas, mas foi uma vez ou outra. Depois, na prática, vou me lembrando e tal se eu tivesse na escola esta articulação, nós tínhamos sempre a quem recorrer.” (PE4) “Muitas vantagens...Primeiro uma abertura maior porque há aqui um fator de inovação porque o professor é um ser em desenvolvimento quer na dimensão pessoal quer na profissional. E, com os anos, os professores também criam estes vícios, hábitos. Portanto, eu estou a falar por mim... eu sempre tive estagiários na minha sala de aula, portanto, eles eram meios alunos..., mas eles eram críticos... se calhar tive esse privilégio, mas a maioria não tem. Entrar alguém na sala de aula de um professor isto não é assim fácil. E acho que os próprios professores deviam ter esta possibilidade de ter esta formação na área do espelho, reflexo emocional também e se calhar, era uma mais-valia algumas técnicas que os atores dominam certamente passar para os professores. Tinha que haver aqui alguma evolução nesse sentido. Alguma formação? E sobretudo a nível técnico. Acho que potenciavam também os professores com os alunos na forma como veem a própria escola, as aulas, esta diversidade, ser mais uma visão mais alargada. Muitas vezes, (sobretudo aqueles professores que fazem sempre da mesma maneira) se calhar aqui haveria um bocadinho mais, lá está, o tal perfil dos alunos, a flexibilidade.” (PE4) “É esta interação sistemática, portanto, a entrada dos atores se calhar potenciam outras dinâmicas de trazer para a escola como enunciado...Eu não vejo desvantagens, pelo contrário... Mas eu sou suspeita... eu gosto tanto de Teatro.” (PE4) “E acho que é interessante a ideia do podemos ter uma ajuda. Eu mesmo gostando de música sabendo cantar, fui do grupo coral muitos anos e sei algumas coisas mas não sou de todo especialista em música, percebendo uma algumas coisas de teatro...
--	---

	também já fiz teatro amador mas nem sou sequer uma atriz amadora! Se vem alguém para nos ajudar, especializado, acho que é sempre bem-vindo.” (PE5) “Sim é importante...Eu posso dizer o que senti na minha turma...tinha meninos que rejeitavam fazer, por exemplo, uma peça de teatro, rejeitavam apresentar trabalhos e eu nesta turma, além de ter os de etnia que normalmente não tem acesso a esses tipos de tecnologia, também tinha um menino que veio do Brasil, que não entendia muito bem a nossa cultura e, por exemplo, se eu quisesse cantar uma música ele não entendia, eu, com a ajuda do ator, consegui que esse menino mudasse da água para o vinho, ou seja, ele próprio já queria fazer os teatros, ele próprio já queria cantar, ele já queria manifestar os seus ideais, decorar uma lengalenga mudou muito porque começou... foram 2 anos. Ele veio no mesmo ano que o ator começou com o projeto... no segundo ano ele começou a abstrair-se e a perceber que as culturas são diferentes, mas como tínhamos os meninos da etnia, ele também usava isso como referência. Eu acho que é muito importante...” (PE5) “Para mim, a minha experiência foi. Houve coisas que ficaram, por exemplo, se calhar não partir da leitura para a expressividade mas partir da expressividade para a leitura, não sei se me faço entender. Eu era capaz de ensiná-los a ler e só depois é que começávamos a trabalhar, por exemplo, quando já sabiam as letras a trabalhar a expressividade porque aí é que se começa a dar os sinais de pontuação e pronto... Embora claro que a primeira coisa que eles fazem quando chegam à escola é conhecer as letras e começar a ler, mas temos que ter atenção que se calhar temos que começar a fazê-los perceber o que é a expressividade para eles perceberem que a leitura não é só ler as palavras que lá estão, a expressividade também nos ajuda a perceber o sentido do texto e na dicção e na formação de frases, também ajudou bastante” (PE5) “Com o projeto que tivemos eu penso que no primeiro ano foi mais assim e depois no segundo ano o ator já conhecia melhor a turma e já sabia o que eles precisavam de trabalhar... que era as regras... aquela turma era muito barulhenta. Mas eu acho que devíamos articular. Tudo devia ser feito articulado. Eu não sei mais que ninguém...os colegas chegam, não sabem mais que ninguém...estamos todos a aprender, mas, por exemplo, eu se calhar já tenho a experiência de lidar com estes alunos...já sei o que eles precisam...o colega vem com ideias novas para trabalhar o que eles precisam de trabalhar... também é Importante para mim saber. E temos determinados casos específicos que têm de ser trabalhados de determinada maneira...pronto...essa articulação faz sempre falta.” (PE5)
--	---

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Desvantagens da articulação entre profissionais de diferentes áreas de formação dentro do contexto escolar	“Depois está a dar exemplos muito específicos de alguém da saúde que vai tratar . É assim o teatro trabalha coisas de muitas áreas e aqui ou tu fazes uma articulação grande ou o trabalho é em vão. Por isso é que entraram instituições de um lado e outra do outro e virei pontualmente tapar buracos.” (AE2) “Isto [do projeto ter um impacto positivo] só acontece se for um projeto comum e que as pessoas se unam, só que é muito complicado... porque essas pessoas também que vão à escola, não estão ligadas a nada ou estão ligadas a instituições exteriores ou seja não tenho o contacto que tem com a escola e no momento e vão lá então conhecem o espaço, onde vão e a escola é uma coisa muito maior.” (AE2) “Acho que os pontos negativos, só surgem quando o professor tem que manter o poder e que tudo seja feito que não encaixe na forma daquela pessoa pensar e se organizar... aí há pontos negativos claro, agora...” (AE3) “No caso quando foi o ator na disciplina de leitura recreativa e eu tive mais sessões com ele. A primeira desvantagem que há nisto é a questão do horário dos alunos. Leitura recreativa é uma disciplina que tem 45 minutos semanais. Portanto, o ator chegava e tinha que trabalhar alguma situação em 45 minutos. Isto é, muitas vezes, para preparar as coisas para os alunos colocarem o que tinham preparado da aula anterior, etc. Chegava ao fim o tempo útil era para aí de 30 minutos e isso foi o primeiro entrave. Eu acho que o ator também já dava aulas na escola de teatro, acho eu. Mas é diferente, dar aulas na escola de teatro e dar aulas aqui a meninos de 8º ano é diferente depois” (PE1) “(…) porque eu compreendo que há outras situações que pode não ser bem assim. É o caso, por exemplo, quando digo, da educação para a saúde e sexualidade...muitas vezes vêm cá um enfermeiro ou vem cá uns técnicos que já vêm com uns PowerPoint preparados, certo? E nós estávamos ali apenas a acompanhar o que se está a passar.” (PE1) “Temos que fazer aqui algumas escolhas. Como eu digo das AEC’s, depois de uma aula com o ator ou noutra atividade é difícil acalmá-los, ou seja, quando pomos este tipo de projetos numa turma, devemos pensar um bocadinho em que horário porque depois eles ficam entusiasmados. Às vezes quando é dado e a seguir temos que dar matemática ou português, temos de dar estudo do meio ou inglês e são áreas que requerem um bocadinho de atenção, não é fácil... acho que isso é um fator negativo. Negativo no aspeto de que devia ser sentado professor com o ator ou músico ou qualquer área que venha e coordenar horários, temas a dar...” (PE5)

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Estabelecimento de relação entre profissionais	“Mas sim, existe alguma abertura...e não é a perfeita porque depois os professores estão preocupados com os tempos das matérias que têm que dar...não é perfeito...e depois de repente tens assim alguns professores que sei lá...tem uma professora que tem 6 turmas de teatro para além da educação visual e criou-se uma sinergia que de repente já estamos os dois a tomar conta da turma, mas é raro.” (AE1) “Depois cada contexto é muito específico sei lá...o ano passado no projeto percebi isso...tinha escolas que funcionava muito bem, por exemplo no caso do agrupamento X eu lembro-me que gostei muito de trabalhar naquela escola porque encontrei duas colegas que realmente havia uma troca, mas houve outras escolas que eu não gostei tanto...parecia que estavam a fazer uma favor em me ter lá e quando passamos para o online percebemos que era um bocado favor porque realmente não havia muita vontade...havia uma vontade institucional mas depois na prática...isso também são outras questões. (AE1)” “e eu que felizmente acho que tenho me posicionado de uma maneira que me tem ajudado que é tento não impor nada, tentar também numa perspetiva de aprendizagem e de aprender com os professores porque aprende-se muito com eles e no trabalho em sala de aula todos os dias aprendo muito com eles porque eu não tenho profissionalização, eu não sei...vou aprendendo conforme for fazendo...é como todas as relações...eu não sei...” (AE1) “É assim à partida a integração de uma pessoa externa da escola na escola é muito fácil, é fácil criar relação porque eles já estão predispostos a isso, claro que numa turma pode haver quem não queira, mas à partida eles já estão predispostos para te ouvir.” (AE2) “Os agrupamentos eram todos diferentes. Depende muito de quem tens à frente, depende dos interlocutores e eu acho que a relação que os interlocutores criam fazem diferença, porque tu não és a instituição e esta relação é a chave, porque tu não és nem a instituição, nem a escola. Portanto essa relação instituição teatro escola são eles que ajudam a criar este primeiro encontro” (AE2) “Foi muito natural, porque eles estavam disponíveis, procuravam e estavam abertos, pediam para ir à sala e os professores propunham desafios e estavam abertos para o que eu propusesse. Falávamos a mesma língua.” (AE2) “Acho que não haja dificuldade, acho que a relação é muito fácil, simples porque o objectivo era comum...é para o aluno a melhor forma de chegar ao aluno e estamos todos no mesmo caminho.” (AE2) “O planeamento nós temos sempre plano A e Plano B obrigatório, não é tipo as páginas daquela matéria e vamos dar isto e isto, não. Tem muita ver com a participação deles. Por exemplo: nos exercícios que levo mesmo que o primeiro leve mais tempo e não termine aquilo não importa...para mim cada sessão, por mais pequena que seja tem que ter o início meio e fim e eu explico porque é que eu fiz aquilo.” (AE3)

	“Estava a correr 5 estrelas <i>[o estabelecimento de relação com os professores]</i>, mas meteu-se a pandemia.” (AE3) “Foi, por exemplo, no conselho pedagógico via uma coisa muito concreta uma coisa e que podemos construir todos juntos com os alunos mas também a outra escola é uma escola de artes logo a outro tipo de pensamento e forma de estar e de arranjar soluções e não encarar aqui “isto é mais um problema, é mais uma coisa dos Estados, é mais uma coisa que temos que cumprir, é mais umas palavras” ...e eu penso porque eu entrei tarde, fui fazer uma substituição, portanto entrei tarde na escola. Com muita pena minha, mas ainda assim conseguimos fazer uma leitura encenada e havia duas professoras que estavam com vontade depois de darem continuidade no ano seguinte ao teatro e também estavam lá para aprender comigo mas pronto. Há coisas que ficam...noutro agrupamento foram para o auditório municipal, e eu montei aquilo tudo em conjunto com os professores dando dicas dando...podia facilitar entre aspas para eles, em algumas coisas, que eles teriam de outra maneira e eu sugeri “Então experimenta lá assim” mesmo na aula na própria aula não é diferente e eles concordavam. Depende se as pessoas estão viradas para aquilo, é como os miúdos. É muito complexo mas é um desafio.” (AE3) “Quando um professor está aberto, embora eu acho que nós pelo menos, eu falo por mim e acredito que os meus colegas, na maioria serão assim, são muito mais maleáveis, são muito mais adaptados e muito mais condescendentes há alguma paciência, não há uma forma de dialogar com os diferentes professores para que a coisa possa ter um bom rumo, por exemplo: já sei que aquela professora é ansiosa ou aquela professora tem um sentimento de poder e que ninguém pode falar ela pensa que somos uma ameaça. É perceber esse tipo de personalidade e o discurso tem de fluir de maneira diferente. É um discurso que é feito para que as pessoas sintam confiança.” (AE3) “A minha entrada e sempre de rompante...o chegar até eles a nível interior... cheguei porque comecei a organizar aulas comigo dentro do próprio núcleo dos professores...então vou organizar uma aula com eles para eles verem o meu trabalho, por convite da própria direção da escola eles poderiam ir se quisessem ter aulas comigo, ninguém era obrigado. Convidei os professores a estarem comigo, a fazerem sessões comigo para depois poderem eles próprios levar para a sala de aula e partilharam com os alunos deles. E assim a partir do momento que eles estiveram comigo já havia uma porta aberta para eu estar de forma autónoma na sala de aula.” (AE4) “Sim, sem dúvida. Eu falo porque ainda hoje tenho professores, mais velhas que me enviam mensagem ou deixam coisa escritas nas redes sociais e são mesmo queridas. eu tenho a certeza que se não fosse a pandemia o projeto se iria desenvolver” (AE4) “Isto é muito difícil, muito difícil, mas consegue-se com trabalho, com criatividade, e isso eu sinto-me às vezes mais necessária a fazer um trabalho de parceria com os professores que eles estão mesmo a precisar de ajuda” (AE5) “E, portanto, precisam ali de alguém que lhes diga “olha, fixe força, vai por aí”, ajudá-los a não ter medo. Há 1 mês acabei de fazer o meu relatório e é isso que eu sinto.” (AE5)
--	--

	“Portanto nós temos que os incentivar e a dizer “não, isso vai funcionar” e depois estamos lá ao pé deles ajudá-los a arriscar, a assegurar-lhes. Esse trabalho é muito bonito e muito importante para voltarem a ter a criatividade que tinham no início da carreira. É só isso.” (AE5) “Claro que sim! Foi maravilhoso. Senti-me muito bem. Num dos agrupamentos eu consegui ter esse trabalho com o clube de teatro. Eu fiz um trabalho continuado com os miúdos. Depois veio o confinamento e estragou tudo.” (AE5) “(…) mas com a outra professora aconteceu porque era uma professora muito interessada, muito interessante e isso ajudou imenso no processo” (AE5) “Como tudo na vida, tem coisas boas e más. Acho que potencialmente há mais coisas boas, mais pontos positivos do que negativos. Agora há uma coisa que é fundamental: tem que haver motivação. Mas isso eu acho que, da minha parte, está mais ou menos resolvido, porque eu gosto de fazer isto e está tudo bem. Mas se o professor não está motivado para fazer este tipo de trabalho, é mais uma sobrecarga. E sobrecargas eles já têm aos montes, portanto, não precisam disto para nada.” (AE5) “Portanto, tem de ser um trabalho mesmo...quando falamos de articulação, e isso eu percebi muito bem este ano que é, eu tenho de ser uma facilitadora mesmo do programa do professor. Não vou para ali inventar nada. Não vale a pena. Ele já tem um programa, tem muitas coisas em que eu posso ajudar, tudo quase. Portanto, eu tenho é que facilitar o professor a dar a matéria e facilitar o aluno a compreendê-la. Tenho que arranjar recursos de que isto tenha de acontecer. Esse é o meu papel. Percebi este ano e aí sim, a articulação é possível.” (AE5) “porque é que eu digo, qualquer professor que consiga fazer isso [<i>trabalhar colaborativamente</i>] com um colega depois com muita facilidade faz com o ator, faz com um médico, com enfermeira, com psicólogo, com um terapeuta, faz com qualquer outra pessoa. A questão é desbloquear às vezes esse isolamento e aquele espaço de conforto, não é?” (PE1) “Sim sim, claro, claro. Eles foram sempre deixando algumas dicas sobre como é que poderíamos fazer um trabalho mais interessante, mas deixavam a autonomia para o meu lado. Eles não chegaram lá e disseram assim “Ai, eu quero ajudar, mas agora vai ter que dar teatro, vai ter que dar texto lírico ou texto dramático” ... nunca fizeram uma coisa dessas.” (PE1) “O nosso trabalho e o trabalho deles foi um trabalho de equipa” (PE1) “Em primeiro lugar, consegui estabelecer uma boa relação com as pessoas que estiveram cá e um trabalho colaborativo importante.” (PE1) “E, portanto, eu acho que criei uma excelente relação com as pessoas que estiveram comigo” (PE1) “Foi um projeto muito enriquecedor para mim, pronto. De facto, foi aquela pedrada no charco que estamos a precisar quando estão as águas demasiado paradas, está tudo morno e de repente vem alguém e atira assim uma pedra e faz aquelas ondinhas, não é? Foi muito interessante. E tenho pena, lamentei muito. Aliás, na altura tive
--	--

	oportunidade de dizer logo à atriz que é com muita pena que chegamos ao fim com um trabalho que agora é que ia começar a dar frutos. Portanto, no final do segundo ano de trabalho, quando já havia uma empatia diferente e um conhecimento diferente também da realidade onde a atriz também já sabia que tipo de energia e que tipo de trabalho é que podia investir e com quem é que podia contar em termos de professores e turmas para poder levar a cabo um projeto um bocadinho diferente.” (PE3) “Portanto, quando a atriz ao apresentar o projeto nessa primeira reunião que fez foi falando da necessidade de se trabalhar colaborativamente, aquilo era música para os meus ouvidos.” (PE3) “(…) no segundo ano, quando os colegas começaram a ver o que a atriz e eu conseguimos fazer com aquela turma começaram a perceber que havia vantagem em trabalhar com aquela pessoa, independentemente de eles estarem mais ou menos disponíveis para investir esse tempo e para disponibilizar esse tempo nas suas aulas. Mas a verdade é que a imagem que passámos foi de um trabalho diferenciado, ou seja, ajudava os miúdos a estarem mais preparados para outro tipo de propostas de atividades noutras disciplinas, nomeadamente…” (PE3) “(…) eu acho que o trabalho colaborativo, neste caso, com técnicos de teatro, de artes performativas de um modo geral, é excelente.” (PE3) “Também fomos dando testemunho dessa experiência na escola, não é? Fomos avisando a direção e a pessoa responsável no agrupamento do que estava a acontecer e que as pessoas estavam a desperdiçar uma oportunidade extraordinária de perspetivarem de forma diferente o trabalho, não tendo mais trabalho com isso, mas tendo muito mais prazer com isso, que é o que é mais interessante aqui. Nada do que eu lhe disse até agora representou muitas horas de trabalho, sim, mas foi tão apaixonante fazê-lo que nada disso me trouxe cansaço, muito pelo contrário. Portanto, se nós nos divertirmos, se nós tivermos prazer no que estamos a fazer e se procurarmos isso, não é? Vale a pena, portanto, esta forma de trabalhar, sim, tem tudo a ver comigo. Tem tudo a ver comigo.” (PE3) “Foram poucas aulas, porque depois ela ficou com outras turmas. Teve que selecionar de acordo com as turmas, eu percebi e compreendi. Numa turma de alemão, também fez, que eu tinha alemão, até saímos mesmo da sala de aula, fomos para outro espaço, isto tem mesmo que acontecer, acho que é fundamental, é muito importante. Portanto, eu gostei...para mim.” (PE4) “Tem que haver uma colaboração lá está, cada um com o seu papel e acho que sim, que funciona bem.” (PE4) “Pronto, mas vejo com muito bons olhos esta articulação, é necessária.” (PE4) “(…) por isso já não há aquele papel do professor tão centrado...eu tenho as AEC's, tem a coadjuvação de um professor, tem conservação dos colegas da escola, às vezes vem colegas de fora coadjuvar e pronto, já está mais distribuído. Mas trabalhar numa escola tem as coisas boas e más como em todo o lado...às vezes há empatias que não se criam, há empatias que se criam...mas se nos mantivermos no foco para trabalhar aquilo, acho que o funciona bem.” (PE5)
--	---

<i>Subcategoria</i>	<i>Unidade</i>
Dificuldades na articulação professor - ator	“Então o que eu faço é mais ou menos o que eu fazia num projeto, ou seja, faço intervenção em sala de aula na mesma, acompanho os professores de teatro e aqui tens outra nota que é quem está a dar teatro por exemplo nesta escola são os professores de história, os professores de português e os professores de educação visual, o que também é um bocado esquizofrénico pois eu estou a tentar ajudar pessoas a dar uma disciplina quando não sou eu o tutor da disciplina, quando não sou eu que posso decidir que as coisas são feitas por ali ou por aqui como apoio, depende muito da relação que eu tenho com os professores porque alguns delegam mais a mim ou menos mas eu não avalio nem nada porque eu não estou ali como docente mas sim como um técnico como é contratado um psicólogo para uma escola. Isso também levanta um conjunto de questões.” (AE1) “Existe a vontade só que na prática, imagina, a hierarquia escolar é tão pesada e há tanta micro...jogo de poder interno...vou-te dar um exemplo: Eles agora...o plano nacional das artes...eu cheguei lá no início e supostamente aquilo é um plano de artista residente e eles disseram que não iam fazer nada disso. Entretanto o plano disse que era bom que tivessem um artista residente. Eles fizeram um plano de artista residente, puderam na comissão externa de avaliação, pegaram as ideias que eu tive mas não me perguntaram nada...o que é muito estranho quando têm lá uma pessoa formada em teatro. Vejamos, há aqui uma apropriação de poderes, ou seja, o plano vai para o plano nacional das artes mas com as minhas ideias, com o texto que eu escrevi mas ninguém me dá crédito, existe aqui uma apropriação mesmo a nível ético bastante complicada, ainda por cima estamos a falar a nível educacional.” “então é assim um bocado...imagina, a diretora quis que eu desse um workshop de voz e eu estive de lhe dizer que dava um workshop de voz a nível online tem de se ter cuidado porque eu estou a mexer com a voz das pessoas...uma coisa é eu estar perto das pessoas e eu saber que estão a forçar...mas não, elas depois enviaram um webinar, sem me avisar, de repente para 60 pessoas, ao mesmo tempo, de voz, é tudo assim feito às três pancadas com falta de noção...não estou a dizer que é com maldade mas é falta de noção. É uma completa falta de noção do que estas práticas exigem, seja a nível de tempo, de espaço.” (AE1) “os professores estão numa fase em que são muito desrespeitados a nível de estatuto, portanto não pode chegar ali um chico-esperto a querer desrespeitá-los mais...eu acho que o trabalho tem que ser ao contrário...sempre valorizar o trabalho deles...mas pronto, lá está...isto tem sempre a ver com personalidades e muitas vezes é cansativo porque eu passo por muitas turmas diferentes, por muitos colegas diferentes e estou ali a absorver de tudo e tem que se ir gerindo isso. Não podes entrar a matar...quem entra a matar não corre bem.” (AE1) “Sim, tens de perceber o espaço que é teu e realmente é isso...há colegas que te dão o espaço todo, outros até por defesa e programação da aula têm ali a coisa muito direitinha. E outros também percebem que é um tempo “Ora deixa cá vir este que eu hoje vou trabalhar menos”... também sinto isso.” (AE1)

	“Isto não é tudo rosas, também sinto isso “olha que fixe, vem este para aqui fazer aquecimentos de voz com os alunos e até trabalha com eles as questões da leitura e fica o meu trabalho resolvido.” (AE1) “Pois, lá está...a articulação que eu tenho sentido não é muito grande porque eu também já não exijo que seja muito grande porque não há assim muito tempo porque os professores estão sempre com coisas para fazer...o trabalho dos professores também se tornou demasiado burocrata, então para poupar isso eu tento perceber qual é o conteúdo e depois vou aos meus recursos...estou quase sempre em constante improvisação porque não há propriamente nenhuma preparação. Tenho sempre um esquema preparado que é fazer o meu aquecimento de voz, que é uma coisa que consigo fazer bastante e por isso faço sempre o aquecimento de voz que é plural, trabalho sempre as questões relacionadas com a comunicação, mas depois normalmente eles avisam-me qual será o conteúdo e eu tento trabalhar o conteúdo em casa, agora online procurei disponibilizar algumas ferramentas...sei lá...” (AE1) “mas assim [<i>tempo</i>] de preparação [<i>das aulas</i>] de “vamo-nos sentar e vamos ver o que vamos fazer...” não há. Não há porque não há tempo e eu também já não lhes exijo esse tempo” (AE1) “se estás a ter esta experiência com pessoas que não são da área e que dão uns toques (que é realmente isso) para cumprir horário porque muitas vezes não querem estar a fazer aquilo...dão uma aula de teatro como se estivessem a dar uma aula de português, porque é isso que acontece, com powerpoint’s e isso tudo porque tentam pegar nos mesmos recursos à maneira de fazer que é como elas sabem...maior parte das minhas colegas que este ano são só 4 que estão a dar teatro e cada uma tem para aí 3 turmas, nunca tiveram um ensaio de teatro...não sabem o que é uma sala de teatro” (AE1) “Quando eu proponho enquanto artística residente fazer criação artística com os alunos ao longo do ano...essas coisas são colocadas de lado porque eles não estão interessados...querem coisas práticas, quando eu digo práticas...para eles eu fazer uma construção, criação artística, trabalhar a partir de criação coletiva...ou seja, uma coisa é eu chegar até aos alunos com uma pecinha de teatro que eles...que a escola lhes dá jeito que estejam a dar, outra coisa é começar a trabalhar (que é como devia ser)...que eu agora já comecei a trabalhar com o grupo de teatro pois já tive autorização para começar a trabalhar com o grupo de teatro...mas só agora porque uma aluna foi pedir à diretora para trabalhar com o teatro e eu pessoalmente já lhe tinha pedido e ela não tinha deixado...depois é isto...depois ainda hoje ouvi uma colega minha...as pessoas ainda estão muito interessadas nesta coisa do talento... “ai não...este tem talento mas aquele não tem” ...isto ouvido por professores, por colegas...e eu estava a explicar à colega que aqui não interessa se eles têm talento ou não, não é? Em primeiro lugar não interessa se eles têm talento ou não...essa questão para mim é profundamente idiota...acho que todos temos competências mais desenvolvidas ou menos desenvolvidas, mas todos podemos vir a desenvolver um conjunto de competências, não é? Eu se calhar nunca vou ser um belo jogador de futebol, mas até posso aprender alguma coisa se investir nisso, não é?” “Quando eu proponho enquanto artística residente fazer criação artística com os alunos ao longo do ano...essas coisas são colocadas de lado porque eles não estão
--	--

	interessados...querem coisas práticas, quando eu digo práticas...para eles eu fazer uma construção, criação artística, trabalhar a partir de criação coletiva...ou seja, uma coisa é eu chegar até aos alunos com uma pecinha de teatro que eles...que a escola lhes dá jeito que estejam a dar, outra coisa é começar a trabalhar (que é como devia ser)...que eu agora já comecei a trabalhar com o grupo de teatro pois já tive autorização para começar a trabalhar com o grupo de teatro...mas só agora porque uma aluna foi pedir à diretora para trabalhar com o teatro e eu pessoalmente já lhe tinha pedido e ela não tinha deixado...depois é isto...depois ainda hoje ouvi uma colega minha...as pessoas ainda estão muito interessadas nesta coisa do talento... “ai não...este tem talento mas aquele não tem” ...isto ouvido por professores, por colegas...e eu estava a explicar à colega que aqui não interessa se eles têm talento ou não, não é? Em primeiro lugar não interessa se eles têm talento ou não...essa questão para mim é profundamente idiota...acho que todos temos competências mais desenvolvidas ou menos desenvolvidas, mas todos podemos vir a desenvolver um conjunto de competências, não é? Eu se calhar nunca vou ser um belo jogador de futebol, mas até posso aprender alguma coisa se investir nisso, não é?” (AE1) “Mas, por exemplo, uma vez em paredes correu mal, e o diretor questionou o que eu estava ali a fazer porque eu não era pedagoga. Quem é o pedagogo e quem deixa de ser não interessa. O importante é estarmos todos a fluir para o mesmo lugar. E na sala de aula não estamos numa luta de poder entre o ator e professor. Nunca encontrei esse problema tirando esse diretor porque ele não ia para as salas, ele não tinha noção do que fazíamos porque não via” (AE2) “(...)depois os professores estão na sala dos professores querem que apareça milagres e uns brilhantes, ao fim de um mês eles começam a ficar inquietos, parece que a coisa não avança parece que e ...que não há confiança porque há preconceitos ainda... Há muito preconceito que somos que...estamos aqui a fazer um bocado de circo e fazemos umas coisas giras e pomos os putos a fazer qualquer coisa e percebem que depois fico um bocadinho morosa e nota-se a inquietação por parte dos professores. Às vezes podemos trabalhar com turmas que coisas se evidenciam muito rapidamente mas outras turmas que não. Depende dos temas da turma e existe uma inquietação o que dizem “porque é não põe um power point?”. Não, não ponho powerpoint . É esta minha persistência e resiliência se quiseres, vai surgir e de facto... Quando surge ...Nunca pensei que fosse conseguir...porque eles portam-se tão mal e porque não sei que...é que é mentira. Eles portam-se muito bem...” (AE3) “Desaparecer, pois não era possível dar continuidade...eu não podia ir todas as semanas à aula de matemática, impossível, os professores têm que dar a matéria.” (AE3) “Há falta de tempo, uma professora de matemática podia gostar de uma peça sobre matemática. Mas não há tempo, há muito conteúdo a dar. Não há no horário um tempo para a disciplina de teatro. E depois até se podia por exemplo 6º A fazia a ponte com a professora de matemática e o 6º A fazer um espetáculo sobre a matemática o 6º b fazia com a ponte com a professora de geografia e assim com várias turmas.” (AE3)
--	--

	“Depois a gente vê”, “Fica registrado e depois diga-me qualquer coisa” “Muito obrigada”. e depois é que ele talvez tenha começado pronto como fiz com alguns professores e eles vão falando entre eles “Olha é giro”, “Foi giro”, “Não correu nada bem” e eu respondi “e a sua primeira vez”, contudo também sou a primeira a dizer “Olhe professora, foi um desastre. Mas também não há problema, eu venho cá outra vez”.” (AE3) “Pois, depende da personalidade de cada professor não é? Pessoas que são muito impositivas que tipo eu proponho um exercício e a professora interrompe o aluno interrompe fazendo um reparo que podia fazer daquela maneira e eu aí tenho de interromper pois podia mas se calhar vai fazer daqui a bocadinho.. porque as coisas são passo-a-passo e são processos morosos. Depois há professores que são muito ansiosos e querem logo que eles façam bem dentro da cabeça delas e que não têm às vezes a perceção de cada um tem o seu tempo... ela ensina a mesma coisa para 20 alunos e os 20 alunos não apanham da mesma maneira a matéria, elas sabem mas fazer estas coisas mais práticas elas acham que tem de fazer bem mas o que é que é bem dela? Então começam a opinar e começam a usar a linguagem que estão habituados. E eu também tenho que desmontar isso, a professora tem que ter calma mas já lá vamos. Depois há outras pessoas que admitem totalmente que só sou eu a fazer as coisas. Há pessoas que interrompem, uns participam e outros fazem só de polícia.” (AE3) “Quando estás a trabalhar numa escola secundária em que até os próprios professores das outras disciplinas têm uma postura ainda “Ou, quem és tu, o que é que estás aqui a fazer?” Isto ainda acontece o tempo todo. Portanto, um professor de português, um professor de matemática não pode ter esta postura.” (AE5) “Portanto, como é que foi a minha chegada? Como é que se deu o processo com os professores? É claro que o meu lado também mais extrovertido e de não ter muito dificuldade de me fazer chegar às pessoas e de ser um bocado desavergonhada, não é? Também facilitou...agora há dias que a mim não me apetecia ser desavergonhada, entendes? Nesses dias eu sentia que o trabalho não estava tão bem feito. Portanto, há aqui um lado que nós temos que é: não, eu tenho que sair daqui da minha zona de conforto obrigatoriamente. E isso é muito difícil para uma pessoa que seja mais introvertida e tem todo o direito de o ser...nós somos o que somos quer seja mais recatada, mais tímida, não é? Não sei se havia necessidade ou não, provavelmente não” (AE5) “É evidente que eu tomava completamente quase conta da aula e para desenvolver o meu trabalho... a parceria não aconteceu muito, sobretudo com uma das professoras, porque essa empatia não aconteceu” (AE5) “Sim, acredito mesmo muito nessa forma de trabalhar. Devo lhe dizer, embora haja muitos professores que resistem. E a dificuldade da atriz no primeiro ano foi justamente essa, e eu penso que há de ter sido dela, como foi de outras colegas. Pronto foi, de facto, a resistência que alguns colegas nossos ainda vão tendo ao trabalho colaborativo com outro colega professor ou não pronto...um técnico que seja, não importa, mas uma pessoa que esteja connosco na sala de aula para trabalhar, embora tenhamos já a prática da coadjuvação, mas a coadjuvação é um tipo de
--	---

	trabalho de intervenção em sala de aula que complementa um bocadinho, o que o professor está a fazer e que não implica uma preparação a antecipada conjunta, digamos assim, embora tenha todas as vantagens em fazer-se, mas não, não implica necessariamente isso. Aqui não. O trabalho colaborativo implica que nós, desde o primeiro momento, pensemos da mesma maneira, aquela atividade ou utilizemos os recursos dos 2 técnicos que estão ali, o da educação e do teatro. No caso para levar a bom termo um projeto e isso foi, na minha opinião, muito conseguido. No segundo ano, com a intervenção da atriz, sim.” (PE3) “Uma outra experiência que eu tive com ela ali, para ela desempenhar o papel, eu tive que funcionar ali como professora por causa do tipo de alunos, lá está. Se fosse um projeto mais orientado, mais integrado, mais com mais tempo, nós poderíamos ter feito isto de outra forma. Claro que há sempre os aspetos mais positivos e aqueles que têm que ser reformulados não diria negativos, mas sim que mereciam ser mais bem trabalhados. Porque sabemos bem que um elemento externo à escola, uma sala de aula, também os alunos precisam de se adaptar à pessoa, não é? E, portanto, penso que dependendo do professor, mas eu tentei também escolher algumas turmas, mas nem sempre é fácil, porque os alunos também são atores, não é? Portanto, nós não podemos prever que tipo de reação é que eles irão ter, se eles irão corresponder a uma coisa diferente, uma coisa nova, a um ser externo. E tudo isto deveria ser bem articulado ou melhor, articulado” (PE4) “Aí entra outra vez o carácter do professor, porque eu sei de colegas que não abrem de todo a porta. E sei de colegas que tal como eu vamos experimentar e logo se vê. Se também tivermos que dizer que isto ou aquilo não correu bem dizemos, como também quem chega também pode dizer...não correu bem isto ou aquilo com este professor ou com estes alunos, por isto ou por aquilo, não é? Temos que estar abertos, mas nem todos estão abertos. Isso também é uma verdade.” (PE5) “Não era fácil articular porque ele vinha para a hora da aula e ia-se embora no final porque tinha de ir a outra turma qualquer.” (PE5) “O coordenar às vezes é difícil por esse aspeto porque não é um professor que está na escola, não é? É um professor que vem ali, está 1 hora com a minha turma... 45 minutos e vai embora. Por isso, às vezes mesmo com os professores das AEC’s há horários em que nós nem nos encontramos, temos uma reunião no início, temos uma reunião no fim e eles vão-nos dando o feedback. O trabalho da articulação é difícil, até porque nós também damos muitas horas hoje em dia com as horas não letivas e não sei...acabamos de estudar muitas horas e também quando é hora de ir para casa também vimos. É complicado ficar ainda mais horas na escola.” (PE5)
--	---

Subcategoria	Unidade
Reconfiguração do trabalho do/a professor/a e do/a ator/atriz	O que é [o artista residente]? Ah então...dentro do plano nacional das artes criaram esta figura do artista residente. Este ano houve uma bolsa que é de um organismo que está ligado ao ministério da educação que PNPSE (plano nacional de promoção do sucesso escolar) que dizia às escolas que podiam contratar psicólogos, artistas residentes e esta, por exemplo, decidiu contratar um artista residente em teatro. (AE1) “mas também depois disso também tem a ver um bocadinho comigo... também estou sempre a questionar se pegar nas práticas teatrais e simplesmente plasmar numa sala de aula, se isso é útil, ou tenho de ser menos ator em sala de aula, estou sempre nessa dicotomia...também como já dei aulas estou sempre assim nesse limbo...se tenho de ser mais ator, se tenho de ser mais professor...depois eles também habituam-se e começam a ver-me todas as semanas já começam a tratar por professor...há assim um conjunto de dinâmicas que eu tenho de...ainda não sei quais são as corretas.” (AE1) “Mas há uma seleção natural para isto, há mais mulheres a sair da escola de teatro e ha isto e a educação vai ter mais mulheres, teatro educação e na escola já há mais mulheres, historicamente a educadora é mais mulher. E depois há pessoas que sentem que conseguem fazer trabalho nesta área e outras que não, ou por já ter trabalhado com jovens. Porque o ator não é só ator, às vezes é ator outras vezes e outra coisa.. e acho que a experiência vai fazer perceber...vais experimentar na prática, o que pode ser bom que vais ganhar experiência a praticar, devia haver uma formação específica nas escolas de teatro, mas há um certo estigma das pessoas que estão ligadas à educação, tínhamos de experimentar.” (AE2) “Eu tenho trabalho como atriz, nos últimos anos não tenho trabalhado tanto, mas ser atriz também é isso...é ser outras coisas. Eu não tenho trabalhado muito como artista, tenho trabalhado como educadora ...o que quiser chamar, mas não é uma coisa que tem um nome definido. Tenho trabalhado em contextos formais e não formais, dentro das escolas em serviços educativos. Enquanto atriz trabalhei no teatro nacional e trabalhei com pequenos grupos independentes. Trabalho mais na educação.” (AE2) “(...) esta relação [entre as instituições da comunidade e a escola] é muito complicada porque nós estamos aqui no meio entre a escola e a instituição. Na verdade, escola também instituição mas é uma relação muito delicada e é preciso ir lá fazer o teu trabalho e fazer o teu trabalho bem apesar de depender financeiramente da instituição e do espaço escola...” (AE2) “Não, este trabalho de ator criador, ou trabalho de artista educador não é um trabalho que começou agora, é um trabalho que está a ser desenvolvido há muitos anos , desde dos anos 70 e desde daí começa na educação não formal e desde daí já houve imensos projetos deste gênero. não há nada novo, não há reconfiguração, este trabalho não é trabalho do ator, porque nem todos os atores tem este trabalho, porque há aqui um lado educativo que nem todas as escolas te dão” (AE2) “Não há novidade, gostava de dizer que sim, mas nao sei se é bom ou mau, eu acho que talvez este trabalho seja outra coisa, o trabalho de ator é trabalho de ator e para

	fazer isto tens formação com ator mas tem de ter um pezinho em educação, e em contexto de escola acho que sim é muito importante” (AE2) “Eu ainda não tinha acabado...estava a acabar a escola de música e artes do espetáculo e fui convidada para dar aulas de teatro no Instituto Politécnico do Porto.. fui atirada... Trabalhei alguns anos bons, desenvolvi várias tarefas não só como atriz mas também como produtora, mas eu tanto vou dar auxílio na bilheteira ou da não sei quê... e dava aulas ao mesmo tempo para pessoas mais velhas do que eu e é de facto esse trajeto tanto dentro no ensino como atriz e também vou trabalhando com amadores, mas não é uma coisa que faça com muita regularidade.” (AE3) “Claro que sim. Dar cultura, ou seja, dar pensamento, é dar autoestima, é dar liberdade, entre aspas alguma educação também é dar outras perspectivas do mundo ir um bocadinho mais para além daquilo que estão habituados. Aquilo que nós conversamos com os adultos, as pontes que se fazem para alimentar aquele professor é para dar de beber aos alunos” (AE3) “Eu acho que é um desafio por causa de tanta informação que eles têm e que não estão habituados a receber outras linguagens é um desafio, mas dá muito trabalho mas é gratificante.” (AE3) “Dentro deste contexto espero que ele continue.. está tudo muito no ar..mesmo em termos do digital ou online eu acho que tudo deve continuar..mas considero que nos próximos tempos vai acontecer muito coisa nova e como abordar....há possibilidade de transmitir os teus saber a distância dentro da nossa área e arte... e acho que este género de projeto tem muito para andar tanto fisicamente, como digital muito em breve....” (AE4) “Espero que essa reconfiguração não seja numa forma que eu tenha de representar em casa e mandar e-mails ... há uma certa forma de reconfigurar que está a acontecer e o trabalho do ator está a reconfigurar...” (AE4) “Eu acho que não estamos a caminhar para uma reconfiguração do trabalho do ator mas sim caminhar para uma expansão de caminhos do trabalho de um ator. Há várias caminhos que se estão a abrir uma reconfiguração para mim é um caminho fechado é sim uma expansão de possibilidade para o trabalho de ator.” (AE4) “Já há muito tempo que tinha percebido que dar aulas é um espaço de liberdade, é um espaço que eu gosto muito. É fabuloso tu estares a ensinar uma coisa em que acreditas e que fazes, ainda para mais com alunos do ensino artístico que já estão relacionados para o que estás a fazer. E foi quase a confirmação daquilo que eu gostava de fazer, é mais uma possibilidade de eu ter mais uma experiência com diferenças, obviamente, e fazer uma coisa que eu sabia, a priori, diante daquilo que é possível uma pessoa desconfiar antes de saber o que é que vai fazer, que ia gostar, ia levar possivelmente para o meu crescimento enquanto pessoa, enquanto atriz.” (AE5) “E isto não está a acontecer só no Porto. Há 1 mês, tive uma reunião online do Plano nacional das artes em que percebi pela primeira vez com todos os artistas residentes de todo o país, de Norte mesmo do Norte até ao Algarve que se está a trabalhar mesmo e bem, muito bem. Se continuar daqui a 10 anos, vai fazer uma diferença colossal. Esta
--	---

	gente toda vai estar, espero que não seja esta gente toda, que seja um décimo de pessoas, vão estar a ver...espero e espero mesmo e os estudos que se vão fazendo em função, imagino que apontem para isso, não é?” (AE5) “É quase um acontecimento absolutamente extraordinário que metade da turma tivesse bons alunos, porque eu tive sempre mais ou menos por esta zona em escolas públicas e, portanto, como a escola é para todos, eu tive que deixar de transmitir apenas conhecimentos e tive que começar a utilizar com eles estratégias para que eles se interessassem pela escola, pela leitura. No caso eu sou professor de português, se interessassem pela escrita que conseguissem escrever, que se conseguissem organizar, que conseguissem, principalmente planificar um texto ou uma resposta mais curta e não deixar ninguém para trás.” (PE1) “Ao princípio eu achava que era só debitar conhecimentos, portanto, bastava ter aqui na minha cabeça as aulas muito bem organizadas, muita gramática para lançar aos alunos muitos complementos directos e essas coisas todas e, de repente, comecei a perceber que eu tenho aqui os motivar, se eles não estiverem motivados, inclusivamente, até podem compreender e ouvir o que eu estou a dizer e até a colocar no teste algumas coisas do que eu disse, mas vão se esquecer muito rapidamente. Pronto, basicamente é isto.” (PE1) “Era fundamentalmente isso. A professora ou professor debitavam a quantidade de matéria e os alunos estavam ali principalmente com única finalidade que era de ouvir o professor e repetir o que ele dizia. Hoje em dia isso já não serve para muito ou quase nada. Porque primeiro lugar eles já não nos ouvem da mesma maneira, não estão minimamente interessados em repetir o que nós dissemos, não é? E também não estão muito preocupados se lhes dissermos que eles vão tirar negativa. Já não funciona. Claro, agora as coisas são diferentes, nós temos aquilo que agora se chama as aprendizagens essenciais e sabemos o que é que um aluno tem que adquirir no final de um ciclo. O objetivo do professor hoje em dia é fazer com que eles atinjam esse nível o mais depressa possível. Não tem que ser todos ao mesmo tempo, que era o que acontecia aqui há uns anos, quando eu comecei a trabalhar. Não atingiu ainda no Natal, paciência, já fica para trás. Já não vai atingir. E agora não é assim. Se não atingiu no Natal vamos fazer tudo, vamos incluir o aluno, vamos arranjar estratégias, vamos fazer com que ele se motive para atingir na Páscoa e se não atingiu na Páscoa, vamos ver se ele consegue no final do ano e se não conseguir no final do ano, vamos ver se ele está em condições de eventualmente passar de ano e até ele está como está a melhorar tal maneira que é capaz de atingir isso no próximo ano. É pensar no aluno como alguém que é diferente do outro, porque o facto de um ter conseguido tudo no mês não significa que todos sejam capazes de fazer. A grande diferença é essa. Eu acho que no início, quando eu comecei a trabalhar há 27 anos ficava muita gente para trás simplesmente porque era mais inibido, porque estava numa fase... teve porque teve azar, porque ainda era...Eu aqui há uns anos tinha muita dificuldade em falar, quando era adolescente era mais envergonhado, tinha medo de falar, tinha medo de errar, do que as pessoas pensassem de mim e da minha imagem, da minha cara e aquelas coisas todas. Hoje em dia ultrapassei isso. Só que se me se me dissessem logo “olha, não pode ser professor, porque tu tens dificuldade em falar, é muito
--	--

	envergonhado, pronto lá eu tinha que ser outra coisa qualquer. Com o tempo e com resiliência fui ultrapassando essas barreiras.” (PE1) “Os professores praticamente foram “obrigados” a prestar mais atenção aos alunos para que eles não fiquem para trás, porque aqui há uns anos o que acontecia era que quando o aluno não estava interessado ninguém ia saber que ele não estava interessado, ou seja, tinha negativa, reprovava e pronto. E o que ia acabar por acontecer...além de não estar interessado ia começar-se a portar mal, ia começar a destabilizar, ter processos disciplinares. Agora não, o professor já está logo alerta e, principalmente aqui na nossa escola, nós no início do ano, quando recebemos uma turma de 7º ano estão os professores que foram de desses alunos no 6ºano a explicar quais são as qualidades dos alunos e quais são as partes menos boas deles em termos de concentração, de conhecimentos, de atenção, até mesmo em termos de disciplina, que é muito importante. Isso protege o aluno. Se eu sei que há um aluno que de vez em quando até diz um palavrão, isso já não vai ser motivo de muito espanto para mim, eu vou repreendê-lo com certeza, mas é uma coisa que eu já vou tentar evitar, não é? Há alunos que se entramos em confronto direto com eles, eles ficam mais nervosos, portanto, esse aluno já sei a maneira de como devo lidar com ele.” (PE1) “Eu penso que o papel do professor hoje tem que ser muito diferente daquilo que era a minha imagem e que como eu disse, sempre tentei fazer diferente sempre... a minha luta do tentar mudar o preconceito que existia do professor que debitava conhecimento e que passou a ser um professor muito mais próximo, muito mais...como é que eu hei de explicar...um professor que está... que vê o aluno como como alguém quer realmente importante se não a base de todo o processo de ensino e aprendizagem. Esse é o professor que eu tento ser e eu acho que já trabalho com muitos professores assim... as coisas têm mudado gradualmente. Não foi um processo repentino” (PE2) “(...) e quando foi possível criar uma oferta de escola relacionada com teatro, eu estive a dar aulas de teatro durante 5 anos na escola, dei aulas de teatro e era a mesma disciplina de oferta de escola, mas tinha avaliação, inclusivamente. E recordo que na altura eu não me sentia muito preparada para isso embora estivesse super motivada, mas não sentia nada preparada para o que eu vou fazer, como é que vamos fazer.” (PE3) “Hoje em dia nós não ensinamos os alunos, nós abrimos caminhos e eles fazem escolhas de percursos de aprendizagem. E essas escolhas são da sua responsabilidade mediante o mapa que lhes é dado. O objetivo é chegar àquele ponto e agora tu vais escolher o percurso que vais fazer para chegares àquele ponto, sendo que naquele ponto tens que saber isto, ok. 3 coisas importantes que tens que saber quando chegares ali, a forma como tu vai chegar ou como vai chegar ao conhecimento daquelas 3 coisas é da tua responsabilidade. Estamos aqui para ajudar, mas tu é que vais fazer essa escolha porque os miúdos não partem todos do mesmo ponto. Eles não têm todos a mesma preparação, não têm todos o mesmo conhecimento, não têm todos a mesma curiosidade e não têm todos a mesma habilidade para construírem esse caminho de forma autónoma.” (PE3)
--	---

	“Eu não acho que ensinar seja uma tarefa fácil de maneira nenhuma, sobretudo porque ensinar não é só fazer demonstrações no quadro, fazer apresentações em PowerPoint com exposições e muito criativas, que, de resto, ainda tenho colegas da mesma geração que eu, professoras da mesma geração que eu que tem essa dificuldade e dizem “mas eu trouxe umas palavras cruzadas para eles fazerem assim” e eu respondo “mas tu não tens que fazer as palavras cruzadas... põe-nos a construir as Palavras Cruzadas e eles que vão à procura dos conceitos para fazerem as Palavras Cruzadas, em vez de trazer já isso tudo muito preparadinho”. O nosso papel é só orientar o trabalho deles, as pessoas. Isto dá muito mais trabalho no início, não é? No início, porque depois de nós estarmos rotinados nesta forma de trabalhar é tão fácil ou tão difícil quanto a forma como muitos de nós ainda trabalham porque depois há uma capacidade de gerirmos as imprevisibilidades, afinal de contas, “não tenho net. O que é que eu vou fazer agora sem Net?” E isto este ano aconteceu-nos muitas vezes. O que é que nós podemos fazer? Portanto, esta procura sistemática de caminhos de percursos para chegarmos a um objetivo não está na cabeça da esmagadora maioria dos meus colegas, por isso é que estão a dizer que a classe docente está a ficar envelhecida, que é uma coisa que me estarrece completamente. De facto, não temos idade para essa postura, já deveríamos ser adultos” (PE3) “No outro dia eu ouvi de um formador “todos os alunos sabem alguma coisa. O professor tem que descobrir o que ele sabe”. Todos sabem. Agora, podem não saber pelo nome certo, e eles podem não saber que aquilo é um complemento ou é um modificador, mas eles são capazes de explicar isso e depois a minha função é explicar que aquilo se chama modificador e o outro se chama complemento. Desde que eles entendam o que é aquilo depois a minha tarefa é explicar-lhes a questão técnica do nome, etc.” (PE1) “Penso que se continuar assim e, portanto, os próprios professores também vão mudar, porque não é só o que se espera dos alunos, é dos professores e o que é que se espera da escola... portanto ela tem que estar articulada com esse objetivo. As mudanças são tantas e tantos professores têm que cada vez mais ter essa consciência e trabalhar esses aspectos e que eu acho que estão a trabalhar.” (PE4) “Pronto, mas cabe-me a mim, se calhar também, ser um influenciador e levá-los, para eles não desistirem, também é um papel meu, este teamwork, é importante. É uma questão de perspetiva, de visão também e acho que também me cabe fazê-lo. Porque se eu quero trabalhar bem o local onde eu estou também eu tenho que contribuir para ele. Portanto, esta é uma iniciativa que todos nós temos que saber e dar o nosso melhor para que quem está comigo também seja agradável trabalhar comigo. Eu penso assim um bocado.” (PE4) “Nós temos que conduzir, e se calhar orientar cada aluno para os seus talentos, ou seja, que cada aluno possa desenvolver ao seu ritmo de acordo com aquilo que cada um acha que pode conseguir, não é? Acho que é um bocadinho assim” (PE4) “Os professores também têm que fazer um bocadinho diferente com as metodologias, tem que atualizar de acordo com os estilos de aprendizagem dos próprios alunos. Uns são mais sensitivos, outros são mais visuais.” (PE4)
--	---

	“É o que eu lhe digo, eu fiz inclusivamente ações de formação com as atrizes alemãs. Havia um encontro na banca. Eu cheguei a frequentar, portanto para mim, um ator e a escola combina bem. Sempre combinou. Portanto, eu quando vi, quando eu soube, que ela era atriz para mim... não me causou estranheza Eu achei excelente, porque se calhar no meu interior eu já pensava que isto deveria existir.” (PE4) “A formação deles [<i>dos atores</i>], alguma, achava que devia ser transposto para a educação.” (PE4)
--	--