

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

Arte inclusiva: O Projeto PARTIS
UNIVERSO283
Cátia Andreia Ramos Lopes

M

2016



Cátia Andreia Ramos Lopes

Arte inclusiva: O Projeto PARTIS UNIVERSO283

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientado pela
Professora Doutora Natália Azevedo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016

Arte inclusiva: O projeto PARTIS UNIVERSO283

Cátia Andreia Ramos Lopes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientado pela Professora

Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira

Orientadora de Estágio, Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira

Supervisora de Estágio, Vânia Maria Silva Rodrigues

Membros do Júri

Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Araújo Pereira Mora

Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho

Professor Doutor Carlos Manuel da Silva Gonçalves

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Natália Maria Azevedo Casqueira

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Nada deve parecer impossível de mudar.

Desconfiai do mais trivial,

na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,

pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,

de arbitrariedade consciente,

de humanidade desumanizada,

nada deve parecer natural

nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

Sumário

Agradecimentos	12
Resumo	14
Abstract.....	15
Índice de figuras	16
Índice de tabelas	17
Lista de abreviaturas e siglas	18
Introdução (Um universo por explorar).....	19

Capítulo 1 - Um Universo dentro do Universo: O cruzamento entre a (s) Arte(s) e social.....21

1.1- A (s) arte(s) como ferramenta de intervenção e mudança social.....	21
1.1.1- A (s) arte(s).....	21
1.1.2- O potencial inclusivo na(s) arte (s).....	22
1.1.3- A democratização cultural e mudança social.....	25
1.2 -A cultura e as questões de acesso: políticas públicas, capital cultural, as práticas e lazes juvenis.....	28
1.2.1- Políticas culturais e consumo cultural.....	30
1.2.2-O capital cultural.....	33
1.2.3- A Juventude, as práticas e os consumos juvenis.....	38
1.3- Os efeitos sociais da(s) arte(s).....	46
1.3.1- Os efeitos sociais da(s) arte(s) (positivos).....	52
1.3.2- Os efeitos sociais da(s) arte(s) (negativos).....	55
1.3.3- O balanço entre os efeitos positivos e negativos das(s) arte(s).....	57

Capítulo 2 - Explorar o Universo : mala voadora e Projeto PARTIS UNIVERSO283 - Opções teórico metodológicas.....58

2.1- Opções teórico-metodológicas.....	58
2.1.1- Problema investigativo e modelo de análise.....	58
2.1.2- Procedimentos metodológicos: apresentação e justificação dos métodos e técnicas	62
2.2- Caraterização da mala voadora e do Projeto PARTIS UNIVERSO283.....	66
2.2.1- A mala voadora.....	66
2.2.2- PARTIS UNIVERSO283.....	68
2.2.3- Experiência de estágio (tarefas, dificuldades, virtualidades)	69

Capítulo 3- A descoberta do Universo: O Projeto PARTIS 283.....75

3.1- Caraterização do público-alvo.....	75
3.1.1- Caraterização sociodemográfica.....	75
3.1.2- Caraterização socioeducacional e comportamental.....	78
3.1.3- Traços Biográficos.....	83
3.1.4- Relação com a cultura , com as artes e os lazeres.....	88
3.2- Caraterização do projeto PARTIS UNIVERSO283.....	94
3.2.1- A candidatura.....	94
3.2.2- A parceria.....	98
3.3- Balanço do projeto (dois ciclos de trabalho).....	104
3.3.1- Impactos ao nível do público-alvo.....	105
3.3.1.1- A perceção dos alunos.....	105
3.3.1.2- A perceção dos intervenientes.....	110
3.3.2- Funcionamento da parceria.....	117

Considerações finais (Um universo em aberto)	120
Referências bibliográficas.....	125
Anexos.....	129
Anexo 1- Quadro categorial de observação direta sessões PARTIS UNIVERSOS283 (última versão).....	129
Anexo 2- Quadro categorial de observação direta de reunião de acompanhamento da Fundação Calouste Gulbenkian ao PARTIS UNIVERSOS283.....	132
Anexo 3- Quadro categorial de observação direta de reunião de acompanhamento da Fundação Calouste Gulbenkian ao PARTIS UNIVERSOS283.....	134
Anexo 4- Guião entrevista dinamizadores do 1º/2º ciclos de trabalho do PARTIS UNIVERSOS283.....	135
Anexo 5- Guião entrevista aos Professores do público-alvo do projeto.....	137
Anexo 6- Guião entrevista à Promotora do projeto representante da mala voadora.....	139
Anexo 7- Guião entrevista à Avaliadora do Projeto representante da A3S.....	141
Anexo 8- Guião entrevista à Diretora da Escola do Comércio do Porto.....	143
Anexo 9- Observações diretas sessões PARTIS UNIVERSO.....	145
Anexo 9.1- Observação Direta Sessão nº2 PARTIS UNIVERSOS283.....	145
Anexo 9.2- Observação Direta Sessão nº7 PARTIS UNIVERSOS283.....	149
Anexo 9.3- Observação Direta Sessão nº9 PARTIS UNIVERSOS283.....	153
Anexo 9.4- Observação Direta Sessão nº10 PARTIS UNIVERSOS283.....	157
Anexo 9.5- Observação Direta Sessão nº11 PARTIS UNIVERSOS283.....	160
Anexo 9.6- Observação Direta Sessão nº12 PARTIS UNIVERSOS283.....	164
Anexo 9.7- Observação Direta Sessão nº14 PARTIS UNIVERSOS283.....	169
Anexo 9.8- Observação Direta Sessão nº15 PARTIS UNIVERSOS283.....	174
Anexo 9.9- Observação Direta Sessão nº18 PARTIS UNIVERSOS283.....	178
Anexo 9.10- Observação Direta Sessão nº21 PARTIS UNIVERSOS283.....	181
Anexo 9.11- Observação Direta Sessão nº25 PARTIS UNIVERSOS283.....	184
Anexo 10- Observações diretas reuniões PARTIS UNIVERSO283.....	187

Anexo 10.1- Observação direta reunião acompanhamento pela Fundação Calouste Gulbenkian ao PARTIS UNIVERSOS 283.....	187
Anexo 10.2- Observação direta reunião de parceria do PARTIS UNIVERSOS 283.....	189
Anexo 11- Observação de acompanhamento ao espetáculo “ <i>Repertório para cadeiras, figurantes e figurinos</i> ” + <i>Festa metting point mala voadora</i>	191
Anexo 12- Análise de entrevistas realizadas aos diferentes intervenientes do Projeto PARTIS UNIVERSOS283.....	194
Anexo 12.1- Análise da entrevista ao dinamizador do 1º ciclo de sessões PARTIS UNIVERSOS283.....	194
Anexo 12.2- Análise da entrevista ao dinamizador do 2º ciclo de sessões PARTIS UNIVERSOS283.....	200
Anexo 12. 3- Análise da entrevista à Diretora de turma do público- alvo do projeto...	205
Anexo 12.4- Análise da entrevista à Coordenadora de Curso do público- alvo do projeto.....	210
Anexo 12.5- Análise da entrevista ao Psicólogo do público- alvo do projeto.....	218
Anexo 12.6- Análise da entrevista à Diretora de Escola que o público-alvo frequenta.....	224
Anexo 12.7- Análise da entrevista à Promotora do Projeto PARTIS UNIVERSOS283, representante da mala voadora.....	230
Anexo 12.8- Análise da entrevista à Avaliadora do Projeto PARTIS UNIVERSOS283, representante da A3S.....	238
Anexo 13- Análise da candidatura PARTIS UNIVERSOS283.....	243
Anexo 14- Análise documental da caracterização da turma ao nível sociodemográfico e socioeducacional.....	246
Anexo 15- Análise documental das biografias executadas pelos alunos na 2º. sessão PARTIS UNIVERSOS283.....	248
Anexo 16- Análise documental das biografias ficcionadas executadas pelos alunos na sessão nº6 PARTIS UNIVERSOS28.....	250
Anexo 17- Análise documental do exercício dos lazeres (implementado por nós) executado pelos alunos na sessão nº15 PARTIS UNIVERSOS283.....	252

Anexo 18- Análise documental da avaliação ao projeto executada pelos alunos na sessão nº15 PARTIS UNIVERSOS283.....	259
Anexo 19- Ilustrações – figuras.....	264
Anexo 20- Listagem da amostra (público-alvo do projeto).....	271

Agradecimentos

Aos meus pais,
Por toda a ajuda e sacrifícios para que chegasse até aqui.

À Professora Doutora Natália Azevedo,
Por toda a paciência, persistência e encorajamento.

A todos os professores do Departamento de Sociologia,
Pelo auxílio e exemplo que representaram na minha formação, não só enquanto
académica, mas enquanto pessoa.

À mala voadora,
Por ter sido a minha “primeira casa”, por me terem ensinado tanto, por me abrirem as
portas e fazerem com que este trabalho hoje fosse possível.

Aos 26 alunos, da turma de 10º ano da Escola de Comércio do Porto,
Sem vocês este trabalho seguramente não existiria nestes moldes. Vocês são o
“principal ingrediente”, a principal motivação.

À A3S e à Escola do Comércio do Porto,
Por toda a ajuda, ensinamentos, disponibilidade.

À Daniela, à Ana, à Mariana, e à Garrido,
Pela amizade, partilha, entreajuda, motivação e amor nestes 5 anos que se passaram.

Às 16 e a 2011,

Pelos sorrisos e lágrimas partilhadas, pelas ruas que percorremos sempre de mãos dadas. Pelo negro que envergamos com orgulho, honra e um propósito, sempre com um S ao peito.

À Sociologia,

De uma forma lata e abrangente por me ter tornado mais sábia, mais crítica, mais observadora, mais resiliente.

Resumo

A importância da educação e inclusão e os seus papéis numa sociedade são inapeláveis, também o é, ou pretende-se que o seja, o da arte. De forma articulada, é nossa intenção analisar estes dois vetores do campo social: a importância da educação e da inclusão orientada para o mundo da(s) arte(s) e da cultura.

Nesse sentido realizámos um estágio curricular, na Companhia de Teatro- maldora, que desenvolve pela segunda vez consecutiva o Programa PARTIS, designado UNIVERSO283. O trabalho é direcionado a um público desfavorecido, neste caso específico uma turma de 10º ano da Escola do Comércio do Porto. O projeto tem então como objetivo impulsionar o gosto pelas artes, proporcionar-lhes um acesso a atividades culturais, permitindo-lhes ainda o ingresso num universo que lhes seria limitado à partida pelo seu capital económico particular ou familiar.

O nosso trabalho passou por realizar uma caracterização do público-alvo do projeto, aos mais variados níveis (sociais, educacionais, comportamentais, aspirações e lazes) a fim de perceber de que forma se enquadram no quadro de exclusão. Estabelecemos uma caracterização do projeto ao nível de objetivos, programa artístico e parceria entre os diferentes intervenientes. Fizemos ainda um breve balanço dos efeitos já sentidos no público-alvo e de que forma se estabeleceu a parceria até ao momento.

De forma a atingir os objetivos propostos, assim como adaptar-nos às especificidades do projeto, optamos pela escolha de uma abordagem metodológica puramente qualitativa. As técnicas a serem utilizadas para a recolha de informação foram a análise de fontes documentais, a entrevista semiestruturada aos variados intervenientes do projeto e ainda a observação direta dos vários contextos, incidindo sobretudo nas sessões com os alunos.

Palavras- chave: Sociologia da Arte; Inclusão e educação artística; PARTIS UNIVERSO283.

Abstract

The importance of education and inclusion and their roles in a society are unappealable. Likewise, or at least it is intended to be, so is art. In an articulate manner, it is our intention to analyse both these vectors of the social field: the importance of education and inclusion for the world of art(s) and culture.

With that aim we conducted a curricular internship in the Companhia de Teatro – mala voadora, who develops for the second consecutive time the PARTIS Programme, designated UNIVERSO283. Their work is focused towards a disadvantaged audience, which was on this particular case a 10th grade class from Escola de Comércio do Porto. With the purpose of stimulating fondness for the arts, providing them access to cultural activities, allowing them access to a universe that would be out of reach by their particular or familiar economic standing.

Our work comprehends a characterization of the target audience of the project, regarding many different levels (social, educational, behavioural, aspirational, and of leisures) with the goal of understanding how they fall into the exclusion pattern. It aims to establish a characterization of the project in a matter of goals, artistic programme and partnership between the different intervenients, and making a brief assessment of the effects felt by the target audience and in what way is the partnership's established at the moment.

As a way of achieving the proposed goals, as well as adapting to the particularities of the project, we chose a purely qualitative methodologic approach. The techniques to be used for the gathering of information will be the analysis of documentary sources, the semi-structured interview of the various intervenients of the project and the direct observation of the various contexts, focusing mostly on the sessions with the students.

Key words: Art Sociology; Artistic inclusion and education; PARTIS UNIVERSO283.

Índice de figuras

Figura n.º 1 – Modelo de análise.....	60
Figura n.º 2 – Foto sessão nº3 (27/01/2016) - Visita a Serralves.....	264
Figura n.º 3 – Foto sessão nº3 (27/01/2016) - Visita a Serralves- II.....	264
Figura n.º 4 – Foto sessão nº 7 (12/02/2016) - Exercício de vendas de objetos aleatórios.....	265
Figura n.º 5 – Foto sessão nº 7 (12/02/2016) - Exercício de vendas de objetos aleatórios- II.....	265
Figura n.º 6 – Foto sessão nº 21 (09/05/2016) – Ensaios para espetáculo público.....	266
Figura n.º 7 – Foto sessão nº 21 (09/05/2016) – Ensaios para espaço público- II.....	266
Figura n.º 8 – Foto sessão nº 23 (12/05/2016) – Ensaios para espaço público.....	267
Figura nº 9- Folha de sala do espetáculo “ Repertório para cadeiras, figurantes e figurinos” (28/04/2016)	268
Figura nº10- Folha de sala da sessão aberta realizada pelos alunos- Sessão 25 (17/05/2016)	269
Figura nº 11- Cartão de identificação usado por nós no âmbito do Festival DDD.....	270

Índice de tabelas

Tabela n.º 1- Tarefas realizadas no âmbito do estágio curricular.....	70
Tabela n.º 2 – Caraterização sociodemográfica do público-alvo do projeto- Faixa etária, agregado familiar, local de residência e profissão dos pais.....	76
Tabela n.º 3 – Caraterização socioeducacional do público-alvo do projeto- Reprovações, aproveitamento qualitativo, faltas disciplinares, hábitos de estudo, escolhas de curso....	79
Tabela n.º 4 – Efeitos esperados no público-alvo no 1º ano de projeto PARTIS UNIVERSO283.....	95
Tabela n.º 5 – Efeitos esperados no público-alvo no 2º ano de projeto PARTIS UNIVERSO283.....	96
Tabela n.º 6 – Efeitos esperados no público-alvo no 3º ano de projeto PARTIS UNIVERSO283.....	97
Tabela n.º 7 – Efeitos esperados na parceria no final do projeto.....	98
Tabela n.º 8 – Efeitos percebidos nos alunos decorrentes do Projeto PARTIS UNIVERSO283.....	111

Lista de abreviaturas e siglas

A3S- Associação para o Empreendedorismo Social e a Sustentabilidade do Terceiro Sector

DDD- Festival Dias Da Dança

ECP- Escola do Comércio do Porto

PARTIS- Práticas Artísticas Para a Inclusão Social

TMS- Teoria da Mudança Social

Introdução (Um universo por explorar)

O presente relatório de estágio enquadra-se no Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, numa lógica de reforço a um ciclo de estudos iniciado há cinco anos atrás, aquando da entrada no curso de Sociologia.

A temática central da investigação remete para as artes enquanto veículo educativo e inclusivo. A ideia para a sua concretização nasce de um apreço pessoal pelas temáticas que direta ou indiretamente constituem o projeto por nós explorado. Estamos a falar de questões como cruzamento artístico e social, as questões das desigualdades, da educação, da integração, entre outras que acabam por ser abarcadas neste estudo. Pareceu-nos ainda importante responder a uma invocação social, sendo que este tipo de projetos são cada vez mais emergentes.

Para o efeito, foi-nos permitido estagiar quatro meses (de janeiro de 2016 a maio do mesmo ano), na Companhia de teatro de seu nome - mala voadora, onde pudemos acompanhar o projeto PARTIS UNIVERSO283, sendo exatamente este projeto e o seu público-alvo o nosso objeto central da investigação.

Os nossos objetivos iniciais e antes de partirmos para o terreno, seriam auscultar os impactos da(s) arte(s) enquanto ferramenta de socialização nos jovens de meios desfavorecidos, e ainda perceber a importância e crescente valorização por parte das instituições neste tipo de projetos. No entanto, e como em qualquer investigação, o objeto e os seus desígnios acabam por motivar o investigador a uma mudança de direção. E foi isso mesmo que acabou por suceder no caso da nossa investigação. Dado o caráter prematuro e inicial do projeto seria contra prodente e erróneo falar de impactos, por isso mesmo conduzimos a investigação para uma caracterização aprofundada, quer do público-alvo, quer do projeto e dos seus pressupostos.

No primeiro capítulo exploramos as temáticas diretamente relacionadas com a investigação. Começamos com a definição de alguns conceitos centrais, como são a(s) arte(s), a Sociologia da Arte, a educação e inclusão artística, acabando na democratização cultural. Num segundo momento, mencionamos as questões relativas ao acesso cultural e artístico- as políticas, o capital, e as práticas, obviamente redimensionadas ao caso

juvenil. Por fim, deslindamos teoricamente o cruzamento entre as artes e o campo social, no que diz respeito aos efeitos no público-alvo.

O segundo capítulo fala-nos das estratégias metodológicas utilizadas no decorrer da investigação. Apresentamos a instituição que nos acolheu ao nível do estágio curricular, assim como do projeto PARTIS UNIVERSO²⁸³, segue-se uma explanação dos objetivos, pergunta de partida e modelo analítico, que acabam por estar na base da concretização sólida deste relatório. Apresentamos por fim, as técnicas escolhidas para a recolha dos dados empíricos, dados esses que obviamente constituem o núcleo duro daquilo que constitui o nosso postulado, e que são apresentados no terceiro capítulo.

Como já referido, este capítulo deixa a nu os resultados da investigação. Em três subcapítulos foram dissecados aspetos relativos ao público-alvo, nomeadamente a sua caracterização sociodemográfica, educacional, comportamental e percebemos qual a relação prévia dos alunos com as artes, a cultura e os lazeres. Caracterizamos ainda o projeto ao nível da candidatura submetida e posteriormente aceite pela Fundação Calouste Gulbenkian (objetivos, programa artístico, entre outros), e a parceria que foi forjada para levar o projeto avante. Finalmente, foi-nos permitido fazer um balanço do projeto decorrido até então, muito ancorado nas entrevistas realizadas aos diferentes intervenientes, assim como da observação direta que foi sendo realizada ao longo do estágio e nos mais variados momentos do projeto.

Acabamos mais tarde, como breves considerações sobre a investigação e o seu objeto. Passando daquilo que foi um Universo por explorar, para um Universo quiçá mais despido e às descobertas, embora saibamos que no final será sempre um Universo em aberto e com muitos pontos de interrogação.

Capítulo 1 – O Universo do Universo: O cruzamento entre Arte (s) e social

1.1- A (s) Arte (s) como ferramenta interventiva e de mudança social

Podemos definir como linhas orientadoras da nossa investigação, a(s) arte(s) e a cultura, sendo estas orientadas num sentido mais restrito para a área inclusiva ou ainda, se quisermos educativa, dada a especificidade do nosso objeto investigativo (Projeto interventivo numa turma). Parece-nos portanto, evidente esmiuçar alguns dos conceitos, que acabam por orientar a investigação, dando-lhe corpo.

1.1.1- A (s) arte (s)

Quando nos debruçamos sobre o conceito de arte (s), podemos dizer de uma forma lata, que o conceito nos remete para a posse de uma habilidade ou aptidão para algum tipo de atividade artística, sendo estas variadas “entenderemos, assim, a arte como a criação de objetos cujas formas, massas, texturas e proporções propiciam sensações estéticas agradáveis, por oposição às criações que provoquem reações de repulsa ou de desgosto. Não falamos, no entanto, do belo como “paradigma” do que deve ser considerado arte: falamos apenas de sensações estéticas.” (Lira, 2002: 25).

Numa perspetiva científica sobre o conceito, o prazer estético “puro” (no dizer de Bourdieu) é privilégio dos que têm acesso às condições necessárias para sentir (ou seja, a existência de arte pela arte e uma educação” familiar/escolar que permita a disposição “pura” para a apreciação da arte, que, por sua vez, dará acesso ao prazer “puro”). Estas condições tendem, ainda segundo este autor, a perpetuar-se nesse mesmo grupo social. Ainda assim, “cada homem sente o objecto, ou cria o objecto, de entre muitas outras perspetivas, numa recepção estética e, se quisermos, artística.” (Lira, 2002: 25).

Tendo em conta a organização conceptual de Lira, será importante ainda abordar uma outra vertente da arte- o seu acesso. “Voltando a referir Bourdieu, valerá a pena refletir no que este autor afirma a propósito do acesso à arte (por exemplo, no que se refere ao ingresso nos museus onde a arte está disponível), o acesso, verifica-se, depende estatisticamente do nível de instrução (isto é dizer, do número de anos passados na escola). Por outras palavras, a arte é o produtor social, sim, mas de grupos restritos da sociedade; grupos que tendem a perpetuar-se como tal, produzindo e gozando os

resultados dessa produção quase em ciclo fechado; reproduzindo-se socialmente” (Lira, 2002: 25).

Muito resumidamente, podemos dizer que a arte “pressupõe uma realidade diversa, razão pela qual existem linguagens artísticas diferentes e peculiaridades técnicas e materiais das obras.” (Lira, 2002: 25).

Partindo para uma conceptualização mais histórica e até etnográfica, vemos que o conceito de arte (s) tem vindo a sofrer alterações, não na sua génese, mas nas representações que temos sobre ela. Senão vejamos, “termo genérico que designa um conjunto de objetos apresentados no âmbito de um relato chamado história da arte. Esse relato estabelece uma crítica e problematiza os campos desses objetos através de três subconjuntos: pintura, escultura e arquitetura. No entanto a palavra “arte” hoje aparece apenas como um resíduo semântico desses relatos. A sua definição mais precisa seria a seguinte: a arte é uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos e objetos” (Bourrilaud cit. por Bett, 2012:14). Percebemos então que a última definição rompe de alguma forma, com uma perspetiva mais etnocentrista, e exprime uma ideia de universalização da mesma, como que se existisse um consenso do sentido independente de lugar, cultura, período ou estatuto social.

É-nos possível perceber ainda, que a visão de arte é muitas vezes limitada a que a história da arte nos postula, numa lógica histórica e social, com conceitos que vão desde a criação do gosto, à estratégia social, à distinção, ao posicionamento no campo social. Sendo assim, e visto que é atribuído a qualquer objeto um potencial artístico, partindo este de julgamento social que é partilhado e aceite nesse mesmo seio social, trata-se de um facto social, e por isso mesmo é da competência da sociologia investigá-lo.

1.1.2- O potencial inclusivo e educativo na (s) arte (s)

Assim como a sociologia da arte se legitimou na segunda metade do século passado (século XX), também a educação pela arte, teve o seu nascimento nessa metade de século, tendo como um dos pioneiros Herbert Read¹, aliás o seu maior precursor até

¹ - Embora não se assuma como sociólogo, e todo o seu postulado derive essencialmente de filosofia da arte, psicologia da criança e do adolescente, e da história, parece-nos pertinente o seu contributo, podendo

os dias de hoje, com a sua obra “ Education throught art”, com muitas influências do filósofo Platão “ Retomando a perspetiva de Platão, de que a arte deverá ser a base de toda a educação, H. Read clarifica os conceitos como os de educação e arte, analisando a sua união indissolúvel e a sua importância em todos os níveis de desenvolvimento da pessoa”. (Sousa, 2003: 24).

Uma das ressalvas que Read (1982) faz, e que acaba por se cruzar com a temática do trabalho, é o facto de acreditar que as artes não devem estar encerradas somente na educação básica, dita regular, mas também na reinserção, na reeducação, num processo de aproximação até com os seus pares e o mundo social na generalidade, num processo de integração.

Quando dissecamos a educação para a arte em Portugal, sabemos que é da mesma forma uma disciplina relativamente recente, tem diferentes períodos/momentos. Há quase uma distinção necessária a ser feita, a arte na educação escolar e a arte fora desses limites. “É preciso ir mais além e colocar a arte no seu devido lugar, usando-a para estimular a aprendizagem e imprimir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao ensino / educação. A teoria de Platão postula este princípio de liberdade: é de evitar a compulsão e demanda que seja dada a forma de jogo às lições de todas as crianças. Pois isto irá por certo ajudar a apreciar quais são as suas reais aptidões naturais.” (Silva, 2015:3).

Nesta linha de pensamento Read (1982), defende a educação estética, que vai para além da educação escolar, explorando uma arte voltada para sentidos, seja a expressão verbal, a musical, onde as crianças possam de certa forma ter liberdade para perceber a sua aptidão natural. Em Portugal este conceito também foi defendido por alguns artistas da época, entre os quais Antero de Quental, Adolfo Coelho ou Adolfo Lima, ou mesmo Almeida Garrett (o mais entusiasta da causa), defendendo o “valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Sousa, 2003). Mais tarde na segunda metade do século (1965), alguns pedagogos fundam a Associação Portuguesa da Educação pela Arte, que mais uma vez vai de encontro ao postulado de Read (1982) e Garrett, sendo que defendiam uma educação para as artes mais abrangente, abarcando todos os níveis educacionais (afetivo, cognitivo, social e mesmo motor).

em certas passagens, reconhecer a base de pensamento social, produzindo conhecimento legítimo, numa espécie de interdisciplinaridade.

Até aos dias de hoje a (s) arte(s) tem sido cada vez mais incluída(s) no plano escolar português, sobretudo pós Ditadura, “pela primeira vez em Portugal, é oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo. Esta lei determina, por isso, que nos currículos dos níveis pré-escolar, Ensino básico, Ensino superior, Educação extra-escolar e Ensino Especial, sejam integradas áreas disciplinares com o objectivo de desenvolver as capacidades de expressão; a imaginação criativa, a actividade lúdica, promover a educação artística, e as diversas formas de expressão estética” (Sousa, 2003:32).

O nosso trabalho acaba por ir de encontro ao postulado de Read quando advoga a educação para a arte fora do contexto escolar, e a oportunidade de formação em que os jovens/comunidades possam encontrar a sua aptidão livremente, numa experiência sensorial, tendo contato com as artes, em simbiose com os seus pares, “vendo a arte como promotora da expressão pessoal e como cultura, ela apresenta-se-nos como um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento harmonioso das interrelações entre as diversas culturas; uma excelente linguagem e uma gramática imprescindível para a educação integral dos indivíduos (Pinto, cit. por Marques, 2011: 43).

Ao mesmo tempo que a arte nos proporciona experiências sensoriais, perceptivas, estabelece também uma relação com o que nos rodeia, acutilando as capacidades criativas e críticas, muitos autores defendem mesmo que a educação para a arte capacita os indivíduos, no sentido que os torna ativos em detrimento de passivos, “a convivência com a natureza do teatro, música, dança é pretexto para a aproximação à arte como veículo formativo, facultando instrumentos de participação social e fomentando a prática cultural” (Fantasiarte, cit. por Marques, 2001: 44). No entanto, e para uma educação para as artes associadas à comunidade, é necessário um cuidado com o meio em que se insere, com as especificidades do grupo, gostos, tradições, culturas locais, de forma a criar uma aproximação com a mesma, e até fomentar a cultura local, numa valorização² local e do território.

² - Exemplo do projeto *Imaginarius Texturas*, onde a arte comunitária resgatou o sector de atividade dominante, neste caso a indústria da cortiça em Santa Maria da Feira, disponível em <http://www.imaginarius.pt/> (consultado em setembro de 2016) .

De forma resumida, a educação para a arte, é um “ver para além das fachadas”, ampliando os horizontes de todos que nela se inserem, procurando a inclusão, como uma forma de mediar o convívio e mesmo os padrões sociais. Pode ainda ser produtora de conhecimento sobre os culturas e realidades, num combate ao etnocentrismo, “é a partir desta perspectiva que arte/educação se desenvolve nas comunidades contribuindo para afirmação dos sujeitos, permitindo uma linguagem particular que se difere das palavras possibilitando um universo de sensações através dos sentidos. A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitido por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica”. (Cruz, 2008: 7).

Devemos falar em arte inclusiva ou educação para a(s) arte(s)? Tendo em conta as especificidades do nosso trabalho, nomeadamente do seu público-alvo, podemos dizer que ambos os conceitos se adequam à investigação. Vejamos: podemos falar em educação para a (s) arte(s) na medida em que se trata de uma turma, e que as atividades se desenvolvem em horário escolar, assim como correspondem a todos os vetores anteriormente designados, no que diz respeito às experiências sensoriais, aos signos entre outros. Podemos chamar-lhe arte para a inclusiva, uma vez que é assim mesmo que o projeto sobre o qual incidimos a nossa pesquisa, se define, assim como a população carece de alguns recursos, como poderemos ver *a posteriori*. A arte inclusiva, não difere de nenhuma forma da arte para a educação, delimita sim o seu público-alvo, e tem como objetivo final não só fazer chegar aos indivíduos a (s) arte (s) e as suas especificidades, mas como o próprio nome indica inclui-las na sociedade, atenuando de alguma forma uma desigualdade latente que possa existir.

1.1.3- A democratização cultural e a mudança social

A desigualdade latente que falávamos anteriormente é uma expressão sobejamente reconhecida e mencionada quando falamos no acesso cultural e artístico. Por isso mesmo, são já muitos os mecanismos utilizados e designados para repor, pelo menos de forma teórica, um equilíbrio e igualdade. A democratização cultural assim como a teoria da mudança social são dois desses exemplos, sendo que de alguma forma acabam por ser temas circundantes nas especificidades do nosso objeto investigativo.

A democratização cultural diz respeito à tentativa de democratizar o acesso à cultura e às artes. Pretende que cada indivíduo possa de forma individual, participar na comunidade/sociedade como um todo, e ao mesmo tempo ampliar a compreensão da produção cultural, permitindo, e mais uma vez reforçamos, o espírito crítico.

O crescente acesso à cultura, e a tão desejada democratização, dependem em alguma medida de alguns fatores, sendo eles, e de forma prática, o acesso físico a esta. Implicaria por isso, uma melhor distribuição geográfica de instituições culturais e oportunidades neste meio, o que não acontece em Portugal, e mesmo em noutras partes do globo. Também o acesso económico, os custos para a participação em eventos artísticos e culturais, nem sempre é conseguido por uma maioria da população, gerando uma desigualdade de acesso por via do primado económico. Esta realidade desencadeia muitas das ações (na maior parte das vezes empreendedoras e *por bono*) de trabalho com populações desfavorecidas. A fim de proporcionar, a educação/inclusão através da arte, e o contato com a mesma, que de outra forma lhe seria negada.

Por fim, o último fator de que depende a democratização, trata inevitavelmente, do primado intelectual, que acaba por propiciar um maior conhecimento e apreciação do produto cultural, criando-se através da formação de público (trabalho desenvolvido com crianças e jovens), e formação de agentes culturais diversificados.

Se todos estes primados fossem reunidos, poderíamos dizer que haveria uma democratização cultural, mas como sabemos, e como muitos atores defendem é uma utopia, ainda que possa ser atenuada, através de projetos comunitários. “As medidas tomadas como democráticas, são isoladas e não constituem de fato uma ação, uma política cultural, muito menos uma ação cultural. Os fenómenos culturais devem ser vistos como um todo onde todos os componentes desse todo dialogam entre si e estão sujeitos à lógica da sociedade onde se inserem. A democratização cultural só existe quando todas as partes desse todo, e as suas relações, forem igualmente contempladas, finalizadas e executadas.” (Marquette, 2010:24).

No entanto, essa utopia e esse desnivelamento entre acessos podem e tem vindo a ser atenuados nas mais variadas formas, como já referimos. O paradigma da mudança social, mostra-nos isso mesmo. Este conceito emerge na Sociedade contemporânea e está intrinsecamente relacionado com uma tentativa de travar a injustiça económica, social e política.

Esta pode ser destrinchada em três tipos – a mudança emergente (manifestam-se paulatinamente), a mudança transformadora (manifesta-se radicalmente, e por norma é fruto da crise) e por fim, a mudança planeada (deseja imprimir nos indivíduos uma consciencialização do problema e aplicar possíveis soluções). Esta última acaba por ser a que melhor se enquadra com o projeto por nós investigado (como podemos ver mais á frente na sua explanação), uma vez que assume a forma de projetos interventivos e comunitários, nomeadamente na área cultural e artística. “Segundo Anderson os projetos ou as organizações sociais e culturais têm implícita uma TMS, isto é, a intervenção na sociedade tem como objetivo alterar determinada situação, resolver um problema, através de uma determinada metodologia de intervenção. Trata-se sobretudo de um processo de mudança planeada, baseada nos problemas que implica: 1) a identificação de uma situação enquanto problemática, a necessitar de mudança; 2) a identificação de causas para essa situação (imediatas ou secundárias), sobre as quais se pode/deve agir de modo a provocar a mudança (resolver o problema); 3) a identificação de técnicas, práticas e metodologias no sentido de resolver o problema (Anderson, cit. por Gomes, 2015: 17).

No entanto, o debate sobre a (teoria da mudança social) TSM e o seu desenvolvimento é vasto dentro da Academia, por exemplo num debate sobre os seus reais impactos. O capitalismo e o voraz crescimento económico acabaram por criar um fosso maior entre pobres e ricos, desequilibrando a pirâmide social, mas por outro lado, os projetos de intervenção social, não estavam a criar o efeito esperado. No entender de Freire (Gomes, 2015), a teoria combinada com a ação pode alcançar a tão esperada mudança social. Defende ainda, que levar as pessoas a refletir sobre as suas realidades e vidas, pode criar um processo de empoderamento pela consciencialização do indivíduo.

A TMS tem auxiliado a monotorização e avaliação deste tipo de projetos. “Em 1995, Weiss (Shapiro, 2005 apud James, 2011: 2) publicou um artigo que defendia a necessidade de fazer a ligação entre as atividades planeadas, os seus resultados e as mudanças a médio prazo. Esta publicação desencadeou na década seguinte uma série de iniciativas por parte da comunidade norte-americana a experimentar esta abordagem.” (Gomes, 2015:18). Por isso mesmo, a teoria da mudança social acaba por ser aplicada em projetos comunitários, onde há cada vez mais um reconhecimento institucionalizado nos financiadores e nos promotores dos projetos sobre a importância deste tipo de ações.

“A TMS tem o poder institucional e social de melhorar a capacidade das organizações e iniciativas que tentam alcançar transformações sociais, nos seus objetivos e na demonstração do seu impacto. Esta fundamenta o planeamento e a estratégia com base no que é necessário para alcançar a mudança e também é crucial para a avaliação ao fornecer um quadro que permite às organizações saberem o que avaliar e quando.” (Gomes, 2015: 18).

Em nota conclusiva, tentamos durante este subcapítulo criar um fio condutor entre as diversas temáticas centrais na investigação, numa lógica de afunilamento. Começamos na (s) arte(s) e no seu esclarecimento concetual, passando para a(s) arte(s) diretamente relacionadas com o vetor educativo e inclusivo, terminando na democratização e na Teoria da Mudança Social como objetivos finais daqueles que são os projetos de intervenção artística e cultural.

1.2- A arte (s) e a cultura e as questões de acesso

As questões culturais/artísticas e tudo quanto circunda esta temática são pertinentes na nossa investigação, sendo por isso importante perceber o que ocorre no contexto português. No entanto, e dentro desta temática importa-nos lançar um olhar mais incisivo para as questões dos públicos, das políticas culturais, das práticas culturais juvenis, e das questões do acesso, que consideramos centrais na problemática. Percebemos ainda que todas as temáticas acabam por de alguma forma estar relacionadas entre si.

As questões do público e da relação dos indivíduos com a cultura e a (s) arte (s) tem vindo a exercer ao longo dos tempos, discussões centrais no âmbito da sociologia da cultura e das artes, levantando questões pertinentes. Quando falamos dos públicos, da sua formação, é inevitável unir à equação o papel político e estatal. Sendo que esse último não pode, de nenhuma forma ser considerado neutral no que à promoção e produção da cultura diz respeito, até pelas questões que nos são intrínsecas como as tradições ou a língua materna, entre outros.

Com efeito, a política cultural, as questões do Estado, acabam por ser estruturantes na vida cultural de um país e como efeito dominó, nas questões dos públicos e das práticas. As influências europeias são espelho disso mesmo, onde o acesso à cultura e às

artes (s) é afetada por questões materiais, financeiras e geográficas. O acesso à cultura via-se principalmente entravado por obstáculos materiais, financeiros ou geográficos, os poderes públicos deveriam assim ater-se numa política proprietária de eficácia de preços e de equipamentos.

Ao mesmo tempo que nasce a ideia de um serviço público de cultura, o papel cultural do Estado evolui em diferentes configurações segundo as características várias do país, entre outras, as administrativas e as tradições históricas.

“É na esteira deste conjunto de imprecisões e dissensões que mais se procura a legitimação em torno da cultura e da importância que este domínio da vida social tem para os indivíduos de um dado país, num dado momento histórico.” (Melo, 2014:56). Tal como advoga Melo (2014), muitos destes resultados acabaram por ser fundamentais para o “medir de pulso” no que diz respeito ao binómio cultura/arte (s) e públicos. Indo ainda mais longe, serviram até como revisão política e académica de medidas tomadas nesse âmbito.

O caso português fez também o seu caminho de reflexão deste tipo de questões, muito influenciado pelo caso europeu, particularmente francês. Tentou implementar uma cultura universalmente acessível a todos (Melo, 2014), tendo sido o Estado a maior força impulsionadora, como promotor e mesmo financiador. No entanto, este modelo revelou-se frágil e desajustado, muito porque os seus principais pilares se revelarem deficientes (subaproveitamento de equipamentos, a não profissionalização dos trabalhadores do sector, tendo condições de trabalho precárias).

Conde (1996), vai mais longe, acrescentando lacunas como o baixo nível de procura de alguns domínios culturais e a falta de consistência e ativismo cultural. No entanto advoga que a cultura tem atravessado diferentes fases com o passar das décadas. Muitos chegaram a considerar Portugal, na década de 1980, uma sociedade em evolução dual, em detrimento de uma sociedade agrária e envelhecida, dando lugar ao desenvolvimento cultural e industrial. No entanto, e segundo postulado da autora, muitas vezes o que impediu Portugal de dar o tão desejado “salto”, fora, para além das características já mencionadas, os desequilíbrios regionais³, emergindo problemas como a

³ - “Por regiões, os recintos de espetáculos localizavam-se predominantemente em Lisboa (26,8%), Centro (24,8%), Norte (23,4%) e Alentejo (13,5%), que em conjunto ofereciam 88,5% do total das salas ou

subexploração de potencialidades endógenas, muito negligenciadas pelas políticas culturais- como são o turismo cultural, as novas fontes de emprego terciário e dos lazeres, “seja no enquadramento mais global da dimensão cultural, do desenvolvimento, tendo como horizontes orientações, práticas e valores que comprometem a modernidade/modernização com o pleno exercício da cidadania democrática. As duas óticas confluem no interesse político pela cultura, mas contextualizado, no quadro de uma racionalidade económica que nasce das próprias condições problemáticas do welfare state, não por acaso sentidas como particulares acuidade no sector “tão assistido” como o cultural.” (Conde, 1996: 176).

Tendo a cultura um caminho frágil no que diz respeito á sua instituição, e às práticas, o mesmo acontece evidentemente nas questões dos públicos, sendo descrito por uma fragilidade latente, resultado de uma modernização tardia e vulnerável, “encontramos em Portugal coincidências com o que é globalmente descrito para a população francesa, designadamente na importância que o capital escolar, as categorias ou os escalões socioprofissionais, assim como o segmento etário da população têm na definição dos consumidores ou práticas culturais (Lourenço, 2003). Recapitulando os contributos de Bourdieu (1979) existe uma hierarquia social de acesso aos bens culturais em função das origens sociais, dos diplomas e das posições sociais que podem estar correlacionadas com um tipo de uma quantidade de práticas culturais.” (Melo, 2014:57).

1.2.1- Políticas culturais e consumo cultural

Todos sabemos a abrangência e complexibilidade do universo relativo às políticas culturais, no entanto interessa-nos direcionar a investigação para as questões específicas dos públicos, e da tentativa de universalização da(s) arte(s) e da cultura.

Uma questão em voga nos dias de hoje é a democratização cultural, já aqui teorizada, esta é amplamente reivindicada e pretendida, com o objetivo de evitar a ideia de exclusão no sector cultural e artístico. Podemos dizer que o consumo cultural e a política cultural estão inevitavelmente associados, já aqui o dissemos, assim como todos

espaços.”, São dados disponível em Estatísticas da Cultura em 2011, disponível online em <<http: file:///C:/Users/C%C3%A1tia%20Lopes/Downloads/EC_2011.pdf>> (consultado 9 de junho de 2016).

os vetores da vida cultural e artística são inequivocamente ligados às políticas culturais, pela sua afetação.

Nas palavras de Helena Santos (2004), no postulado de Melo (2014), esta advoga que as questões dos públicos e dos consumos culturais estão associados a duas concepções históricas e sociais. Encontramos na relação dos públicos com o Estado uma concepção universalizante, reconhecendo nestes princípios duradouros, como são a hierarquização simbólica e social, numa lógica de mercado liberal. A primeira fase é muito ancorada no modelo francês, e nas questões de acesso às grandes obras de arte, diversificação da oferta cultural, da regulação dos mecanismos de mercado em termos de criação, circulação, e da formação da procura de diferentes géneros artísticos. A segunda fase, por outro lado, traduz-se numa herança anglo-saxónica, tem muito que ver com a realidade industrial e mediática da produção cultural e dos públicos da cultura, sendo, no entanto uma intervenção cultural retardada, muito ancorada no vetor económico, não necessariamente artístico como nos diz Melo (2014), muitas vezes esses resultados económicos são decorrentes, não da arte em si, no seu estado puro, mas são fruto de pendor social. Este modelo acaba por ter um pendor de uma cultura comunicacional e interligada, onde o vetor criação é entendido como instrumento ou um fim para o plano económico e social, não sendo, e mais uma vez arte pela arte.

Aplicado ao caso português, podemos dizer que a cultura e todos os seus movimentos são tremendamente influenciados pelo caso francês, explicado no primeiro caso, que Helena Santos (2004) distinguiu. No entanto, e pós a chancela de um regime ditatorial, tal qual Melo (2014) assume, podemos denominar um certo hibridismo no que ao sector diz respeito, muito pelo que a própria sociedade impelia e requisitava, depois de um regime ditatorial e castrador, que obviamente teve implicações também no sector da cultura. “Assiste-se então a um entrecruzar de modelos, dispositivos de intervenção, oscilações programáticas que deram origem a planos de transformação social menos do lado das formas culturais mais instituídas e nobilitadas e mais das formas espontâneas e instrumentais para a intervenção sociopolítica mais ou menos direta” (Melo, 2014: 64). Todas estas mudanças, possibilitarem também alterações no que ao público da cultura e das artes diz respeito, uma delas o alcance de um público mais abrangente e alargado que era costume historicamente e até concetualmente. Criando então o que se entende por um crescendo numérico e não só, podemos também denominar um aumento da predisposição

dos indivíduos para uma relação com a cultura e as artes, estando presente portanto não só em quantidade, mas em qualidade.

Isto deixa-nos perceber que o conceito de públicos culturais e até do que se faz em termos políticos nesta área mudara de alguma forma. O público da cultura e da (s) arte(s) deixa de ser visto como um nicho privilegiado, mas com algumas mudanças/processos sociais, como associados a uma mudança social- como são a globalização, o avanço tecnológico, provocou uma mudança no *modus operandi* não só da sociedade, de modo geral, mas na relação dos indivíduos com as instituições culturais, aproximando-as inevitavelmente.

Sendo estes conceitos de públicos e de cultura tão flutuantes, a par da própria evolução societal e os seus desígnios, percebe-se então uma mudança de paradigma, tal como descreve Melo (2014). Há uma mudança de paradigma de público cultural, para um paradigma de cidadão ativo e criativo, isto é, é uma teoria que defende que todos nós, enquanto indivíduos somos aptos não só a ouvir, assistir, apreciar, qualquer evento artístico e cultural, de qualquer pendor, seja ele popular, erudito ou de pendor comercial, mas temos também a capacidade de ser parte integrante desse processo de criação. Exemplo disso são uma proliferação de projetos que aliam arte e profissionalização, onde o público é convidado a fazer parte de projetos artísticos e não só como figurantes.

Em Portugal, e como já referimos anteriormente, na década de 70 do século XX, o sector cultural abre-se mais a novos projetos e ganha novos contornos, exemplo disso mesmo é o aliar da cultura e das artes ao vetor social (exemplo do projeto por nós estudado, UNIVERSO PARTIS283). O conceito de democratização cultural começa por isso a ganhar mais força e está hoje em dia muito presente nas políticas e nas práticas culturais e artísticas, sendo uma preocupação e ao mesmo tempo um conceito central.

Em jeito de conclusão e, tendo em conta tudo que referimos anteriormente, embora Portugal faça cada vez mais um caminho de desconstrução das lacunas que são inerentes ao sector cultural e artístico, neste momento abrindo espaço para uma diversificação da oferta, um deflacionar de preços e uma aproximação a grupos outrora desfavorecidos e afastados da realidade cultural, não podemos construir uma ideia demasiado romantizada sobre a democratização e sobre uma cultura universalizante e para todos. Melo (2014) afirma que não podemos esquecer que há uma necessidade inevitável de responder às dinâmicas de mercado e da certificação cultural, que passa

obviamente também pelo próprio público, essa certificação. Podemos dizer, que para uma democratização cultural coesa, assim como para um vingar das políticas públicas culturais, é necessário mais do que “empurrar” os indivíduos para o consumo desenfreado e pouco informado, é necessário sim uma agenda no que diz respeito à formação de públicos, criando não só uma curiosidade pontual em consumir, mas uma necessidade de consumo.

Até pelas características do nosso projeto, acreditamos ser necessária uma formação desde infância, desde o berço, sendo um trabalho não só das primeiras instituições de socialização como a família ou as instituições educacionais como a escola, mas também, e principalmente um trabalho das políticas nacionais no que ao sector artístico e cultural diz respeito, que consideramos ser ainda deficitárias. É necessário sobretudo mostrar as potencialidades e utilidades que as artes e a cultura podem ter e encerram em si, como são as sociais, económicas, cívicas, criativas, entre outras. “Atendendo às declarações do Conselho da Europa (2010), a cultura não se limita apenas de um bem de consumo, mas abrange um âmbito de desenvolvimento pessoal e de participação social. Trata-se portanto de conferir ao ser humano a possibilidade de ultrapassar uma determinada cultura imposta ou dada, mediante a criação da sua própria cultura, reforçando aí os traços da comunidade em que surge e a partir da qual se desenvolve.” (Melo, 2014:68).

1.2.2- O capital cultural

O conceito de capital cultural foi concebido por Pierre Bourdieu, emergindo do seu postulado que se prendia sobretudo com as questões das classes e o seu posicionamento no campo social⁴. Este subcapítulo “bebe” muito da tese Bourdiana (1983), pelo seu trabalho desenvolvido em torno dos gostos, estilos, valores, atitudes das diferentes classes, neste caso obviamente aplicado à cultura e às artes. Interessa-nos

⁴ - Para Bourdieu o campo social é uma noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. É m instrumento de método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, económico, educacional, científico, jornalístico etc -, no qual são determinados a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital.

também explorar como este conceito pode determinar os públicos culturais, o acesso à cultura e elucidar sobre as práticas culturais.

Distinguimos, de forma redutora o capital cultural como uma subcultura de classe, no entanto ela vai para além disto mesmo, é tido como um recurso de poder equivalente, ou superior a outros recursos que Bourdieu (1983) distinguiu como são o económico, social e simbólico.⁵ O termo capital não é escolhido ao acaso, está impregnado de significâncias relativas à posse, ao poder, neste caso de determinadas informações, gostos, ou práticas artísticas e culturais.

Para uma melhor perceção deste conceito tendo em conta a nossa problemática, devemos distinguir dentro do conceito o aspecto incorporado que diz respeito a capacidades culturais de uma determinada classe, capacidades essas transmitidas de geração em geração através da sociologia primária, através do contexto familiar. O outro aspeto denominamos como institucionalizado que diz respeito a uma socialização secundária, muito mais relacionada com o ensino, títulos, diplomas, e graus atingidos no percurso educacional. Sabemos que o capital institucionalizado está ligado ao incorporado, na medida em que a posse deste último capital pode, e na maioria das vezes permite mesmo um acesso a determinadas instituições escolares consideradas de excelência, o que acaba por facilitar a posse do capital institucionalizado. Aliados são fortes reprodutores de classes sociais e de desigualdades.

O conceito de *habitus*⁶ é também fundamental para a perceção do conceito e o que este implica, o conceito explicita tendências, inclinações dos indivíduos para certas práticas, obviamente ancorados em certos condicionalismos de pertença. O que tende a explicitar o *habitus* são características associadas a cada uma das classes, especificidades.

⁵ - Bourdieu acredita que estes quatro capitais definem os lugares de classe dos indivíduos, definindo-os como "o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos, os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital económico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos." (Bourdieu cit. por Silva, 1995:25).

⁶- "sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações". (Brubaker, R. cit. por Silva, 1995:25).

Nas classes menos favorecidas, o *habitus* tende a funcionar no sentido de inação e de reprodução das condições de vida.

No entanto, o conceito de *habitus* não se esgota na perspectiva valorativa/moral ou até psicológica, aplica-se sobretudo às formas de ação, expressas em gostos⁷, apreciações, estilos de vida e valores estéticos. Sendo que cada classe ou fragmento dela tem tudo aquilo que designamos anteriormente (gostos, valores, etc), e os manifesta, é também rotulado, e reclassificado, não só fora da sua classe, mas também dentro do seu próprio grupo e pelos seus pares.

As classes menos abastadas tendem a ter uma atitude negativa com relação aos valores estéticos, denominado até por um certo anti-esteticismo, que está ligado ao pragmatismo necessário, tentando satisfazer aquilo que são as necessidades imediatas, não havendo essa preocupação. Por outro lado, a alta burguesia não tem esse sentido pragmático (porque não tem essa necessidade), mostra sim propensão para experiências que não lhe tragam, de alguma maneira rentabilidade monetária, não tendo essa necessidade, como o interesse pelas artes e a cultura. No entanto todas as classes sociais têm os seus próprios gostos e que eles os definem (as classes populares, média e dominante). Em todos os campos da esfera social essas diferenças estão patentes, no entanto Bourdieu destaca a música, como a área que melhor podemos perceber essa diferenciação. Segundo o autor as diferentes classes/lugares de classe reagem de diferentes formas aos estímulos estéticos, por isso mesmo, têm todas um posicionamento diferente perante às arte (s) e a cultura, como nos diz Lopes (1998), “assim, o encontro entre um público e uma obra não é resultado de um milagre social, mas sim da lógica certa de uma dupla homologia. O gosto do produtor e o gosto do consumidor apenas na aparência se encontram como que “naturalmente”. (Lopes, 1998:183).

Tendo em conta as especificidades do nosso objeto investigativo (público escolar), não podemos deixar de lado a forte ligação que a tese Bourdiana (1983) postula entre o capital cultural o contexto escolar⁸. Como já afirmamos o contexto familiar é fundamental para a formação e constituição deste tipo de capital, muito mais o incorporado, visto que

⁷ - "o gosto é o princípio de tudo o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados". (Bourdieu cit. por Silva, 1995:26).

⁸ - É nos importante perceber até pelas especificidades da nossa amostra (turma).

reside na família a transmissão e perpetuação de tradições/legados e deste tipo de capital também. É na escola que se pode dar uma mobilidade ascendente ou descendente deste tipo de capital, na medida em que vários mecanismos são acionados na vida académica e escolar que interferem diretamente com o capital cultural.

É na escola que os habitus de classe se manifestam de forma inequívoca. Voltando ao início, ao pendor psicológico, é na escola que muitas vezes os indivíduos têm um desempenho em conformidade com a sua classe e a sua própria consciência desta. Como nos diz o autor, as classes inferiores tendem a um desempenho mais fraco, aspirações mais reduzidas, até do que esperam do mundo do trabalho, tendo muitas vezes uma atitude resignada, e uma baixa autoestima.

Além das disposições psicológicas, é na escola que se manifestam gostos, preferências, formas de estar, vestir, entre outras e são essas disposições que permitem um constante enquadramento dos indivíduos nas suas classes, o que de certa forma constitui uma fonte de desigualdade. Para Bourdieu (1983), entre outros autores, a escola é por excelência a melhor fonte de reprodução de privilégios de classe, embora o mesmo aconteça de forma velada e cínica. Essas formas veladas estão presentes em muitas ações, primeiro a instituição escola e os seus conteúdos programáticos transmitem uma cultura, na sua maioria dominante, sendo que quem tem acesso a esta por via do primado incorporado, mais facilmente irá compreender e agir em conformidade com esta. Apesar dos gostos, a aproximação à cultura erudita e formas de esta não sejam exigências curriculares, no sentido prático, de exames, provas e não são distinguidos com valores, notas ou avaliação, a verdade é que permite a toda comunidade escolar distinguir os alunos, e descortinar o seu lugar de classe facilmente.

Como vimos até então, o capital cultural aliado à instituição escolar está exclusivamente ligado às reproduções de classe. De uma forma muito simplista e resumida podemos dizer que a escola facilita a passagem, progressão, sucesso aos privilegiados, que moram nas classes superiores, e por outro lado barram, dificultam, levam a desistir as classes menos abonadas, consideradas desprivilegiadas. No entanto, não só através da reprodução classista se faz esta teorização de Bourdieu. A mobilidade social através da cultura, também é retratado na sua obra, numa espécie de paradoxo teórico.

Onde a tese Bourdiana vê reprodução social na instituição cultural, vê também um lugar para luta de classes e possibilidades de mobilidade. “Por mais paradoxal que pareça, existe explícita na proposta do autor francês, uma concepção de alguma integração funcional da ordem social através de graus distintos de correspondência estrutural. O conflito representa, antes de mais, uma crença (*ilhisio*), no jogo, uma aceitação, dos seus pressupostos e, de certo modo, uma legitimação dos seus resultados.” (Lopes, 1998: 184).

Devemos porém ressaltar que não devemos enveredar por uma lógica em que a tese Bourdiana tudo explica, no entanto permite-nos perceber as suas diversas formas de aplicação prática, até no contexto atual. Pode ainda ser paradoxo, sendo fonte de perpetuação de desigualdades e condições de classe, ou mecanismo de mudança que podem servir como mobilidade social.

Em relação ao caso português, um estudo sobre as classes médias e os seus consumos num Portugal em crise de Mauritti e Martins (2014), permiti-nos tirar algumas conclusões sobre as práticas lusas e, de alguma forma como se aplica (ou não) a teoria Bourdiana nos dias de hoje.

Mesmo no seio de uma classe média alta, com condições materiais favoráveis e com a posse de um capital simbólico também favorável, com facilidade de adaptabilidade a mudanças estruturais e ao mesmo tempo estruturantes na sociedade atual, a mobilidade social, assim como a apropriação de uma *mais-valia social* se tornou cada vez mais difícil.

Apesar de como já vimos anteriormente, o capital económico e social ter vindo a sofrer modificações com as mudanças societais, a verdade é que o estudo de Mauritti e Martins (2014) nos mostra que ao nível do capital simbólico e cultural, as alterações têm vindo a ser parcas. São capitais que continuam a perpetuar as desigualdades societais, e intra classes, “evidenciando-se que o capital cultural e simbólico, forte indutor de lógicas de identidade de demarcação diferenciadora (Bourdieu, 1979), se mantém por via das práticas culturais e de sociabilidade e de orientações de consumo, como um recurso de distinção de posições sociais.” (Martins, Mauritti, 2014: 171).

Na aplicação do inquérito por questionário no seu estudo, as autoras chegaram à conclusão que as atividades mais praticadas ao nível dos lazeres são práticas como passear nos espaços públicos e fazer desporto ao ar livre, ou ainda a ida a museus e exposições (45%), onde os indivíduos de classes médias dizem fazer com regularidade. Por outro lado, a ida a espetáculos ao vivo, ou o requisitar livros na biblioteca aparecem no fundo

da lista, como quase nunca praticados. Estes dados dão-nos a noção da percepção que os sujeitos têm em relação às práticas de lazer e as suas orientações culturais, “são, simultaneamente, diferenciados e diferenciadores, e explicados quer por dimensões de tipo estrutural (padrões de renda e condições materiais de vida, classe social, perfis educativos), quer de status. Estes últimos, podendo se expressar em orientações lúdicas que associam saúde e lazer, articuladas também com dimensões sociodemográficas (associadas com a idade, o sexo, tipos de alojamento familiar e contexto de residência; relações de conjugalidade, entre outras). (Martins, Mauritti, 2014:160).

Em jeito de conclusão, podemos dizer que este enquadramento do caso português é apenas um exemplo, entre muitos estudos realizados na área, temos o exemplo de Idalina Conde (1998), que faz um estudo comparativo das práticas culturais na Europa relativamente a Portugal, sobre as práticas culturais. É certo que não estão aqui retratadas todas as classes, mas sim uma classe emergente na sociedade atual, e por isso é uma exemplificação unidimensional do estudo de Bourdieu e daquelas que são as práticas culturais e os públicos das artes e da cultura em Portugal.

1.2.3- A juventude, as práticas e os consumos culturais juvenis

Quando designamos o conceito de jovem ou juventude, não podemos esquecer o caráter precoce deste conceito e mesmo a sua subjetividade e complexibilidade teórica, uma vez que o conceito depende de inúmeros factores como são os primados económicos, políticos, sociais.

Quando designamos juventude é impensável não pensarmos imediatamente no conceito no que diz respeito ao seu âmbito físico-psicológico. É costume percecionarmos como um estado intermédio entre a infância e a vida adulta, associado a uma época de maior boémia e irresponsabilidade entre outras representações preconcebidas. No entanto, é preciso desconstruir o conceito e perceber que cada vez mais este é um conceito construído socialmente. Construído sendo constantemente (re)formulado nos diversos contextos de uma sociedade, como são o primado económico, social e político. E esta etapa pode ser diferente para os diferentes indivíduos, dependendo das suas vivências, classe onde se insere e diferentes estilos de vida.

Sociologicamente o conceito tem vindo paulatinamente a ser desbravado pelos diversos teóricos. Pierre Bourdieu (1983) defende o conceito de juventude indo para além do primado biológico, muito dependente para autor das condições de classe dos indivíduos, distinguindo duas juventudes, uma burguesa e outra popular, obviamente referindo-se a uma classe dominada e outra dominante. Para si o conceito de juventude está diretamente relacionado com factores como o poder, o género ou a raça, sendo estes os limites que definem o conceito.

Por outro lado, e sociologicamente podemos definir duas teses, aquelas que acabam por ser mais difundidas- a tese geracional e classista. A primeira acaba por ser uma tese que explora mais o aspecto biológico do termo, advogando que a juventude diz respeito a um determinado grupo de indivíduos pertencentes à mesma fase de vida, englobados homogeneamente. Já a teoria classista, tal qual o próprio nome deixa revelar, distingue a juventude pelo diferente lugar de classe dos indivíduos, aproximando-se do legado Bourdiano.

José Machado Pais (2003), um dos sociólogos portugueses que mais se debruçou e explorou o conceito, defende uma articulação das duas teses anteriormente distinguidas. Considera que a utilização de apenas uma das teses seria demasiado redutor, “(...) a juventude constitui-se, de certa maneira, como um laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais. De facto, os jovens têm tido, designadamente ao longo das últimas décadas, um papel importante no que respeita à mudança social, por se revelarem um elo importante na cadeia da reprodução cultural e social” (Pais, cit. por Lourenço, 2011:23).

Como podemos perceber o conceito depende de diversos factores, daí também a complexibilidade para o definir que postulamos anteriormente. Factores esses associados a experiências individuais, ou que se revelam quotidianamente, no seio da família, impelidos por uma socialização primária, ou ainda pela classe social a que o indivíduo pertence, “até mesmo com os diferentes «mapas de significação» que cada um atribui para si próprio através das diferentes artes.” (Lourenço:2011, 23). Por isso mesmo, restringir o conceito de juventude a uma única definição coletiva (ao nível dos interesses, gerações, motivações, etc), é erróneo e vazio.

Historicamente, a formação do conceito é americana e não europeia, surgindo em berço capitalista. “Assim, na década de 50 nos EUA, a juventude tornou-se dominante com a sua cultura auto-consciente – foi seduzida por algo completamente inovador na

época: a publicidade. Esta formou o ponto de união entre as necessidades dos jovens e o desejo das empresas em manter os lucros e explorar novos consumidores emergentes.” (Lourenço, 2011:24). Também artisticamente o cinema e a música foram símbolos e bandeiras da juventude e do que esta significava, muito associado a um registro de rebeldia e irreverência. É também impossível não mencionarmos o culto da imagem- cada geração juvenil tem um estilo que lhe é característico, numa relação bilateral- são marcados e marcam ao mesmo tempo a época em que se inserem. A difusão do conceito e os factores que os distinguem são sobretudo de ordem cultural e artística (cinema, a música, a literatura, os modos de trajar, entre outros). Nesta época (50), quando o conceito foi mais difundido, surgem também ao nível dos mass media as primeiras respostas, surgindo jornais e revista, exclusivamente direccionadas a jovens, existindo muitas delas até os dias de hoje, embora obviamente noutros moldes e adaptadas à época em que vivemos.

A diversidade anteriormente designada está aqui patente, não fazendo sentido falar apenas de um grupo de jovens, mas sim de grupos juvenis (obviamente quando estamos a esmiuçar socialmente o conceito). Os gostos por géneros musicais, diferentes géneros artísticos, crenças políticas, ideológicas, religiosas, as atividades de lazer, os modos e estilos de vida, de vestir, entre outros factores determinam não só o que é a juventude, mas a distinção de diferentes grupos juvenis, possuindo assim, cada grupo uma própria matriz cultural. Tal como nos diz Machado Pais, pela mão de Lourenço (2011), “(...) a juventude aparece *socialmente dividida* em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (Pais, cit. por Lourenço, 2011:25).

O conceito de juventude e as suas implicações acabam por trazer açambarcado consigo outros conceitos, um dos mais importantes e até centrais é o de identidade, associado ao conceito de juventude, designa, que cada grupo juvenil tem a sua própria identidade, aliados a factores que exploramos anteriormente. “Como afirma José Machado Pais (2003), os tempos quotidianos dos jovens encontram-se associados às práticas de lazer que se desenvolvem no quadro de determinadas redes grupais que se encontram associadas a identidades juvenis. E é através do grupo de pertença, que espelha a personalidade de cada um, que os jovens partilham entre si os mesmos gostos pela música, pela literatura, pelos locais de culto, entre outros, criando e recriando assim a sua personalidade e identidade.” (Lourenço, 2011:26).

Em jeito de conclusão sobre o que é a juventude, os diferentes grupos juvenis e a própria identidade ou identidades juvenis, podemos dizer que são através destes mesmos grupos que os jovens desenvolvem a sua personalidade e partilham socialmente gostos, vivências, interesses, muito no que diz respeito ao âmbito cultural- a literatura, a música, as roupas, os locais. É portanto inegável dizer que a cultura e mesmo as artes condicionam as interações diárias dos indivíduos.

Tal como noutros campos, já o avançamos, a mudança social que vimos a assistir muito por influência de uma globalização e de uma sociedade cada vez mais capitalista, tem vindo a ter implicações importantes na vida dos indivíduos, nos mais diversos níveis-comportamentais, consumos, práticas ou estilos de vida. As atividades de lazer/tempos livres têm sofrido de forma profunda alterações associadas a factores, como são o aumento da escolaridade, a redução da carga horária laboral (até por uma questão de legislação) e ainda uma mudança operada ao nível das mentalidades, os indivíduos tem percecionado cada vez mais a importância deste tipo de atividade.

Os lazeres passam então a ser vistos como algo importante na vida dos indivíduos e não como algo fútil. No seu postulado, Lourenço (2011) destriça três funções essenciais dos lazeres- a função do repouso, muito aliado à necessidade de descanso laboral e das responsabilidades do quotidiano. A função divertimento, associado à busca por algo completamente oposto às rotinas do quotidiano, associadas muitas vezes às saídas noturnas, à procura de diversão e libertação da rotina. E por fim, a função de desenvolvimento da personalidade, que tem diretamente a ver com a participação social ativa, o aproveitar de oportunidades de algum modo formativas ou ainda a prática de atividades recreativas como são a cultura, os lazeres e as artes. Este último é portanto o tipo de lazer mais associado à nossa investigação, visto que um dos objetivos do projeto é o desenvolvimento de personalidade, carácter e mesmo o autoconhecimento, através das práticas culturais.

Os momentos de lazer e de preenchimento dos tempos livres, como estes são preenchidos, podem influenciar todos os aspectos da vida dos indivíduos (sociais, psicológicos, económicos), influenciando de forma decisiva a personalidade, sobretudo na infância e na adolescência. “Assim, o tempo livre constitui um elemento fundamental para a qualidade de vida dos indivíduos, sendo que é nos momentos de lazer que os indivíduos reflectem mais sobre si mesmos e se descobrem a si próprios, o que nos

permite afirmar que tempo livre, requer espaço e liberdade de agir e pensar – e aqui, a cultura tem um papel fundamental: quer seja através da criação ou recepção de obras artísticas, os jovens identificam-se com determinados conceitos, pensamentos, ideologias e grupos.” (Lourenço, 2011: 31).

Já percebemos melhor o conceito de juventude, aliado ao conceito de lazeres e a sua importância na juventude e infância, que foi importante para podermos caracterizar melhor o público do projeto com quem trabalhamos, e os benefícios dos lazeres, principalmente no que diz respeito ao vetor cultural e artístico. Pretendemos agora dar enfoque a uma das condicionantes dos lazeres e das práticas dos tempos livres- a pertença classista e como esta se manifesta ao nível dos jovens.

Aplicado ao caso português, fundamentamo-nos num estudo de Quaresma (2013), sobre as práticas culturais dos jovens de classes sociais dominantes. A autora estudou alunos de dois colégios privados na Área Metropolitana de Lisboa, frequentado por alunos com algum poder económico. “Num breve retrato de apresentação dos colégios em estudo, salientaríamos o facto de estarmos perante dois dos estabelecimentos de ensino de maior renome em Portugal, quer pela sua longa tradição no campo da educação e da formação das elites nacionais, quer por uma imagem pública de qualidade académica que a publicação dos *rankings* escolares ajudou a consolidar, conferindo-lhes uma aura de “excelência” que funciona, *per si*, como um signo distintivo no panorama do universo escolar português.” (Quaresma, 2013:2).

O grau de escolaridade dos pais dos alunos, assim como a sua caracterização sociodemográfica deixam também evidenciar a pertença classista destes mesmos, tendo à partida um capital incorporado para além de capital institucionalizado. Por conseguinte, este grupo escolar acaba por ser herdeiro de uma posição social e cultural fortemente capitalizada, com expectativas elevadas de futuro ao nível académico, e mais tarde profissional. O objetivo primordial-segundo alguns dados obtidos pela autora, até por meio da entrevista a pais e alunos- será dar continuidade a uma herança social, sendo que este tipo de instituição escolar tenta dar resposta a este tipo de aspirações, tanto dos alunos, como por parte dos pais.

Focando-se no capital cultural, a autora faz um estudo sobre as fruições culturais dos jovens. Como sabemos as práticas de lazer estruturam sob diversas formas a vida dos jovens e fazem parte da sua socialização, contribuindo para que os jovens cumpram a

“tarefa por excelência do adolescente” (Costa, 1997:143), e ainda numa lógica de conquista de autonomia sobre os seus pais.

“Entre “os signos juvenis geracionais” (Pais, 2003: 126) que podemos considerar comuns à generalidade dos jovens contam-se a frequência de bares/cafés, o consumo televisivo, as idas ao cinema, o acesso à Internet e a música – práticas que, não obstante a sua generalização e massificação, admitem variações de intensidade e de “qualidade” em função, nomeadamente, do capital socioeconómico e cultural, até porque, como alerta Cuche, por muito grande que seja a padronização de um produto” (Quaresma, 2013:4). A autora diz-nos que os alunos destes colégios não fogem a uma cultura massificada (transcendendo as clivagens sociais), “ (63,5 %) frequentam assiduamente os cafés e bares, aderindo a uma prática amplamente associada à “(...) busca de convívio para além do tempo escolar” (Fernandes et al., 2001: 241) que integra os hábitos da generalidade da população juvenil portuguesa (Gomes, 2003). A frequência do cinema também aproxima os nossos inquiridos dos restantes jovens portugueses.” (Quaresma, 2013:4). 64,3% dos alunos, refere ir ao cinema algumas vezes por semana, no entanto os alunos escolhem filmes mais globalizados, Quaresma (2013), refere exemplos como *Harry Potter* ou *Crepúsculo*.

Sobre os meios de difusão tecnológica, como são a televisão ou a internet, a autora conclui que estes são práticas diárias na vida dos jovens, a chamada cultura de ecrã, cada vez mais na ordem do dia, “63,7 % deles são espetadores diários de televisão e 62,2 % estão ligados, quotidianamente, à rede global, que tem nos jovens e nas classes sociais favorecidas os seus principais utilizadores, segundo o mesmo estudo.” (Quaresma, 2013:5).

No que diz respeito à música, uma das vertentes mais presentes na vida dos jovens, 46,5% admite assistir a espetáculos musicais algumas vezes por mês ou mesmo por semana. Quanto aos estilos preferenciais, não têm o estilo clássico como preferência, como seria de esperar, por exemplo ao termos em conta a tese bourdiana. Pelo contrário, as preferências misturam-se com as preferências da restante população juvenil nomeadamente da classe média. No entanto, Quaresma (2013), faz referência a um género musical alternativo (surgindo nos estudos da autora em 4º lugar), que pode configurar um signo de distinção dos alunos destes colégios, face aos restantes jovens- (jazz/blues), “cujo gosto consegue estar ainda menos disseminado do que o gosto pela música clássica”

(Lopes, cit. por Quaresma, 2013:5). Esta preferência, não é muito comum na faixa etária juvenil, no entanto, enquadra-se perfeitamente na origem de classe pertencente (PBIC, BD/BP). Outra das manifestações classistas, está presente no facto de nenhum inquirido ter escolhido estilos musicais como o estilo popular, ou pimba, estilos esses que acabam por estar na base da hierarquia da legitimidade cultural.

Relativamente aos programas televisivos, os consumos variam entre o erudito (17,9%) e os massificados (65,9%). Revelando o que Quaresma (2013) designa por, “sinais de um ecletismo esclarecido”, excluindo dos seus consumos programas denominados lixo cultural, como são reality shows, novelas, entre outros, sendo que apenas 5% admite assistir.

Sobre os hábitos de leitura, a maioria dos alunos admite ler revistas/jornais/livros todos os dias ou algumas vezes por semana, pelo contrário, 2,8% admite nunca ler. No topo de preferência ao nível dos autores, estão os autores contemporâneos como Saramago, Mia Couto ou Kundera, logo seguido pelos clássicos, que por norma são lecionados programaticamente nas escolas, como são Júlio Verne ou Luís de Camões (9,1%). A prática de leitura de autores que não estão no programa escolar como alguns já explicados, deixa visível o capital incorporado, pelo primado familiar.

Os alunos com gostos distintos e variados, mostram que a teoria bourdiana à priori apresentada, nem sempre se aplica a este mundo pluralizado, socorrendo-se de Peterson e Kern (1996), fala mesmo de consumidores culturais omnívoros, visto que os alunos conciliam práticas distintas culturalmente. Isto traduz-se nos autores favoritos, em primeiro lugar surgem autores de gosto legitimado, que fazem parte do esquema programático e do PNL (Plano Nacional de Leitura), como são Camões ou Eça de Queirós, Saramago (33,1%), como são os denominados bestsellers (Dan Brown, Nicholas Parks, entre outros), onde as suas obras, são por norma adaptadas à televisão ou ao cinema. O papel dos mass media e a sua influência nos jovens é ainda inegável, patente em escolhas como Miguel Sousa Tavares ou José Rodrigues dos Santos.

No que á visita a museus e exposições diz respeito, a maioria dos alunos diz fazê-lo regularmente ou algumas vezes ao ano (36,7%), no entanto raramente e nunca, têm também algum peso percentual no estudo da autora (22,7% e 10,0%) respetivamente, dando algum peso e crédito à afirmação de Fernando et.al (2001), quando descreve esta prática como residual na prática juvenil dos portugueses. Por outro lado, quando a prática

cultural é o teatro, o estudo da autora, distancia-se um pouco do postulado por Fernandes (2001), na medida em que mais de metade dos alunos destes colégios admitem serem frequentadores teatrais. No entanto, a autora ressalva que o mesmo acaba por não ser surpreendente, uma vez que sendo estes integrantes de classes sociais que mais contribuem para os públicos do teatro, que estão no topo da hierarquia social, sendo natural, visto que é uma prática onde é preciso algum capital económico, que essas classes detém, cruzando aqui capital cultural e económico.

O turismo também é esmiuçado pela autora, considerando a oportunidade de usufruto de viagens que dão oportunidade de alargamento de horizontes culturais, importante e representativo do que são as classes sociais e as práticas juvenis destes jovens. Os jovens inquiridos, admitem viajar para o estrangeiro pelo menos uma vez por ano, na sua maioria (43,3%), já 31,4% afirma fazê-lo mais que uma vez por ano, sendo esclarecedor do seu lugar de classe e do seu poder económico, até porque comparativamente, como a autora advoga no seu estudo em 2009, apenas 7,9% das famílias portuguesas fizeram férias fora das fronteiras portuguesas.

Podemos então tirar algumas conclusões importantes, através deste estudo. Este mostra por um lado, que a tese bourdiana é mais complexa na prática do que se apresenta teoricamente, ou em outros momentos sociais. As transformações sociais que assistimos, uma cultura massificada, muito empelada por uma globalização crescente, mostra que alunos com níveis culturais incorporados e institucionalizados não são permeáveis a este tipo de cultura, embora tenham também gostos distintos como seria de esperar. “Impõe-se, pois, na linha das recentes teorizações, um reequacionamento crítico das teses bourdianas. Como, já na década de 70, observara DiMaggio (1987), não faltam razões para relativizar a “lógica” das homologias puras, perspetivada do ponto de vista quer das classes com mais capitais (como aqui procurámos fazer), quer das classes populares. Isso porque, como lembra, nem o gosto se adquire, unicamente, por via familiar nem o domínio dos códigos culturais da “alta cultura” é condição *sine qua non* para frequentar e apreciar esse tipo de manifestações culturais, o que põe em causa a relação determinista bourdiana entre capital cultural e prática cultural.” (Quaresma, 2013:10).

No entanto, embora as teses bourdianas nem sempre se apliquem na íntegra, a verdade é que muitas características também lhe são reconhecidas e inegáveis nos dias de

hoje, como são a fonte de privilégios que a obtenção de capital incorporado oferece desde o berço, assim como a obtenção de capital económico para o usufruto das práticas culturais.

1.3- O cruzamento entre A(s) Arte (s) e o social

Depois de explicados os factores de ordem política, classista e ao nível dos lares juvenis, muito mais ligados a uma parte da investigação de conceptualização e explanação de como as classes, o capital cultural e as políticas públicas podem ter influência na vida cultural dos indivíduos. Tentamos agora neste último capítulo de explanação teórica, fazer um retrato dos efeitos da (s) arte(s) para a comunidade e para a inclusão social, indo desta vez de encontro aos objetivos do projeto, destrinchando efeitos e impactes das artes nos indivíduos.

A(s) arte(s) e a cultura são dois vetores importantes numa Sociedade, sendo que acabam por ser uma ponte, um elo, entre os indivíduos e o mundo, formando caracteres, personalidades e dotando os indivíduos de competências didáticas, criativas, tendo como objetivo superior emancipá-los. Nesta linha de pensamento, faz cada vez mais sentido associar a programas culturais e artísticos de carácter interventivo, vetores como são a educação, a cultura ou o social.

Uma das grandes valências, reconhecidas da (s) arte (s) é a sua capacidade formativa, que muitas vezes permite o transpor de barreiras, das mais variadas ordens-económicas, sociais, ou simbólicas- que é o mesmo que afirmar que é capaz de ultrapassar as desigualdades estabelecidas pela obtenção dos diferentes capitais. Ainda que obviamente, não seja o objetivo primordial da arte, ela permite, entre outras coisas, a resolução de problemas sociais, através não só dos consumos, mas também das práticas. Ainda que estas não assumam formas continuadas e formais, a prática de atividades artísticas acaba por ser um mecanismo que dota os indivíduos de capacidades como são a autonomia e o aguçar do espírito crítico.

As transformações societais, que já designamos continuamente, têm os seus impactes também no que à cultura diz respeito, nomeadamente ao nível da sua conceção. Esta realidade tem possibilitado, cada vez mais a abertura do espaço para projetos artísticos e culturais para a comunidade, como é o programa PARTIS.

Podemos também dizer, que uma das mudanças operadas ocorre dentro da própria cultura e das artes, visto que hoje em dia, elas são ao mesmo tempo impulsionadas e

impulsionadoras dessa mudança societal. Deixam de ser portanto entendidas como um elemento sobre o qual a atividade humana e política deve intervir, mas são elas mesmo também, impulsionadoras/potenciadoras das transformações sociais. “A propósito desta transformação repare-se na mudança de enfoque do discurso político, inicialmente muito centrado nas políticas de descentralização e democratização da oferta cultural – veja-se em particular a criação de infraestruturas em meados dos anos 80, como a rede pública de bibliotecas, e em especial o contexto das políticas culturais autárquicas (Azevedo, 2003, 2007; Melo, 2007; Lopes, 2008; Silva, 2007) – para a gradual incidência em preocupações políticas que visam a democratização da procura cultural” (Melo, 2014:69).

Isto quererá dizer que existe um aumento na preocupação de formação de uma rede de contatos, de dar oportunidade ao conhecimento social mais alargado, possibilitando o acesso a determinados bens e serviços, numa lógica de democratização. No entanto, esta mudança de paradigma não visa só uma democratização no acesso à cultura, faz mais que isso, visa promover uma participação ativa, como objetivo primordial neste tipo de projetos. Não se trata apenas de aceder, mas de participar, participar de uma forma informada, dotando os indivíduos das ferramentas necessárias para esse efeito.

O que postulamos anteriormente, ganha forma através de mecanismos como são os serviços educativos (embora tenhamos de ter em conta o carácter recente deste tipo de serviços. O primeiro serviço educativo, surge em Portugal na década de 90 no Centro Cultural de Belém), como são a crescente comunicação entre comunidades menos favorecidas e instituições culturais, promovidas pelos órgãos políticos, não só os grandes órgãos, mas também os locais, já impelem a esta realidade. Não podemos esquecer ainda da administração pública, que incentiva cada vez mais à criação e requalificação dos serviços educativos em Portugal, através de legislação própria. Não só a nível político se traduz o impulso para esta crescente mudança, ao nível da educação, a aplicação de disciplinas artísticas de forma regular no ensino regular, veio também contribuir para esta mudança de paradigma.

Esta mudança, e conseqüente abertura para um diálogo entre as artes e o social, é personificada pela transferência de uma politização demasiado preocupada com as infraestruturas artísticas, para uma cultura mais voltada para os indivíduos e para a comunicação entre as instituições artísticas e os agentes sociais mais desfavorecidos, nas

suas mais variadas vertentes, tornando estes últimos mais informados e potenciais públicos culturais e artísticos. “Tais intervenções são consentâneas com a inscrição privilegiada nos desenhos institucionais das políticas sociais e das políticas culturais, na medida em que respondem funcionalmente a objetivos e princípios de inclusão social, não redutíveis a critérios socioeconómicos, e convertem a intervenção sociocultural em intervenção socioartística. Por outro lado, implementam nas ações redes localizadas de parcerias diversas, não apenas na sua dimensão prática, mas também indutoras de autênticas “*economias de produção*”, *cost-saving* (pela mobilização de agentes multilocalizados: na administração pública local, nas escolas, nas associações de base, nas instituições de ação social e reinserção, na comunidade envolvente). (Santos, cit. por Melo, 2014: 70).

1.3.1- Os efeitos sociais da(s) arte(s) (positivos)

O proliferar de projetos que envolvem simultaneamente arte, intervenção comunitária e a área social, promovidos por todo tipo de instituições, quer privadas, públicas ou estatais, é uma realidade cada vez mais instituída. Há então uma necessidade crescente de perceber as relações possíveis entre arte e a área social, os seus benefícios, as suas contrapartidas, as suas incidências.

Em Portugal, têm crescido nos últimos anos algumas iniciativas neste sentido, quer culturais, quer artísticas com alguma *ressonância social*, numa lógica ancorada no facto de que todos os indivíduos podem não só ser público cultural, mas também ele, parte dessa criação artística. Por norma, todos os projetos neste âmbito atuam numa lógica de comunidade, de inclusão, de igualdade, trabalhando essencialmente com o que chamamos grupos de risco, marginalizados, excluídos por algum fator da esfera social. O seu objetivo primordial será o estímulo da criatividade, numa lógica de emancipação, dotando todos indivíduos de ferramentas para que estes possam de alguma forma mudar as suas condições de vida nos mais diferentes quadrantes.

Muitos já são os autores no campo social que se debruçam sobre este tipo de temática, até pelo seu carácter emergente. Vale a pena lembrar, que a relação entre a (s) arte(s) e a intervenção comunitária tem sido amplamente discutida maioritariamente no contexto anglo-saxónico. Um dos primeiros que se debruça sobre a temática é Fischer

(1973), este estuda a função social e as implicações sociais da arte, advogando hoje, a pertinência da dissecação deste tipo de temáticas, porque a arte, sempre foi e será, uma realidade social, “a arte não é um subproduto do desenvolvimento social (senão) mas um dos elementos essenciais que entram na constituição da sociedade (...) é ainda o instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência humana” (Pinheiro, 2005: 54). Percebemos então, que a convergência destes três vetores, numa lógica de triangulação (arte, educação e sociedade), é um impulso fundamental para a formação individual, social, norteadora de consciência e instiga, em última instância à inclusão social.

Para Read (1982), é fundamental invocarmos um outro vetor central nesta temática- a educação, para o autor, “ a arte não é o conteúdo, é a base da educação e da própria formação” (Pinheiro, 2005:54), invocando o que o próprio denomina de uma *educação de sensibilidade*, lamentado o seu esquecimento e pouco enfoque, reforçando assim, a pertinência de projetos artísticos para a inclusão social.

Um dos contemporâneos que mais destaque têm por se debruçar sobre este tipo de temáticas, é François Matarasso, na sua obra, “*Use or ornament? The social impact of participation in the arts*”, o autor faz algumas considerações fundamentais para a melhor percepção do fenómeno. Advoga que a participação em atividades artística traz benefícios sociais, quer de forma individual, quer ao nível da comunidade. Ao nível pessoal, diz aumentar os níveis de confiança, autoestima, criatividade e confere ainda, uma aprendizagem de ferramentas transversais, que no seu ponto de vista são fundamentais para o desenvolvimento pessoal. Mostra ainda, através dos seus estudos, que os ganhos pessoais anteriormente designados acabam por ter impacto também no plano coletivo, uma vez que construindo a confiança individual, esta acaba por ter eco na comunidade ou grupo, instigando a coesão social. Ainda no seu ponto de vista, a(s) arte(s), “ have de capacity to contribute to health and social support of vulnerable people, and to education (...) is more than enough evidence to show that participation in the arts offer us, as people and communities, a wide and valuable range of benefits which we would be foolish to disregard”. (Matarasso, 1997:85).

Será possível usar outro tipo de ferramenta para a inclusão e melhoria de vida de indivíduos carenciados e atenuar ainda as desigualdades latentes, sem utilizar a arte? É a questão que muitas vezes fazem os investigadores sociais. Matarasso (1997) dá-nos a

resposta, advogando que é possível a inclusão sem este tipo de projetos, está provado, até pela variedade de iniciativas nos mais variados campos, no entanto, o que distingue a inclusão para a arte de qualquer outro vetor, é não só os significantes inerentes a esta, como a qualidade do envolvimento e do envolvimento em si, da participação ativa, que anteriormente designamos. Distinguem-se na mesma medida, pelos significados inerentes às próprias arte(s), “art as activity, process and object, is central to how people experience, understand and then shape the world: “culture is where we live our shared mental lives. We need a way of understanding this habitat, of treating it with the respect and care it deserves”. (Matarasso, 1997:88).

A desmistificação do preconceito e da desconstrução das suas vidas, experiências, representações, acaba por ser também fundamental neste tipo de ações. O fomento crítico, o encenar das suas próprias vidas, o apurar de criatividade, faz muitas vezes com que o resultado final da inclusão através da arte, seja que cada um dos indivíduos perceba a sua própria vida, carências, experiências de forma totalmente diferente, equacionando muitas vezes, para si, outra vida, “become involved because the arts give them a chance to create their own physical and symbolic definition of the área, in the face of unfair and negative images promoted by otherside (...) motivates people, transforming them from passive consumers of cultural and social policy into engaged participation in arts projects and, by extension, in local democratic processes”. (Matarasso, 1997:90).

Guetzkow (1982), um dos contemporâneos a debruçar-se sobre esta temática sintetiza de forma mais minuciosa os impactos que a (s) arte (s) e este tipo de ações podem ter no seu público-alvo, distingue vincadamente os impactos individuais, dos coletivos, ou relativos à comunidade. Dentro dos fatores individuais, podemos ainda encontrar contributos materiais e ao nível da saúde, segundo o autor a participação em projetos artísticos, permite, construir relações interpessoais, criar oportunidades para a auto-expressão e divertimento e reduz significativamente o risco de delinquência juvenil. Em termos cognitivos e psicológicos, produz o aumento de autoconhecimento e perceção das suas capacidades, disponibiliza ferramentas e aguça as habilidades criativas, que podem mais tarde ser frutíferas, no mercado de trabalho, ou no percurso escolar. Ainda dentro dos ganhos individuais, encontramos ganhos interpessoais, como a criação de uma rede relacional forte e coesa, e a capacidade de trabalhar em comunidade e em grupo. Em abono da comunidade, em termos económicos, aumenta as possibilidades de

empregabilidade, em termos culturais, aumenta e resgata a identidade coletiva, e por fim, em termos sociais, cria capital social pelo envolvimento dos sujeitos, assim como contato com diferentes organizações, criando muitas vezes redes de contato importantes e duradouras.

Outra ideia fundamental chega-nos através de Paulo Freire (1978), numa lógica de *educação libertadora*, sob a sua ótica, a arte como meio de inclusão social, atua sob o desenvolvimento do espírito crítico do indivíduo, criando neste uma nova capacidade de leitura dos conceitos difundidos pela sociedade permitindo-lhe o estabelecimento de padrões e gostos de forma individual, numa revogação clara à estética previamente instituída e quase irrevogável, que os mass media difundem.

Não nós podemos esquecer ainda do vetor desigualdade, que muitas vezes está associado a este tipo de projetos e é uma das motivações para a sua constituição. A arte pode, segundo tese Bourdiana, representar uma quebra num processo de interiorização da pobreza e da exclusão, num trabalho ancorado essencialmente numa desagregação de procedimentos já enraizados pelos indivíduos/grupos, num incremento cultural e de estímulo à (s) arte (s), muitas vezes do esclarecimento e de um novo olhar sobre o real, e a sua própria vida. O meio familiar transmite socialmente, entre gerações uma herança, seja esta económica, cultural, escolar, de significados. Por norma, a posse de um maior poder económico, está interligado ao acesso a outros tipos de vetores, como será o da cultura, portanto o capital económico distribuído de forma desigual, conduz inevitavelmente a um acesso desigual à cultura, e à (s) arte (s), o que leva a uma conservação das desigualdades socialmente determinadas. Nesta linha de pensamento, este tipo de projetos são desenhados, também com o intuito de quebrar, de alguma forma esse círculo de pobreza, ou por outra, enfraquece-lo, através de todas as ferramentas mencionadas anteriormente.

Podemos dizer que de uma forma geral, todas as pesquisas empíricas em torno deste tipo de projetos, nos mostram a importância inapelável deste tipo de ações, embora nem sempre tenha o impacto desejado em termos qualitativos, pois constitui uma mudança gradual e minuciosa, mas têm, por outro lado, seguramente impactos perceptíveis a curto prazo, que conferem a este tipo de projetos uma pertinência e recorrência cada vez maior. Muitos são os benefícios associados, quer ao nível social, económico, ou mesmo educacional, com uma melhoria e aumento do sucesso escolar.

1.3.2- Os efeitos sociais da (s) arte (s) (negativos)

Não podemos assumir de forma arbitrária que da participação em projetos artísticos, possam advir apenas impactos/efeitos positivos. O investigador deverá questionar-se também se em alguns momentos essa participação possa ser de alguma forma perigosa ou prejudicial. Embora, esclarecendo que este tipo de discurso, de alguma forma negativo não costuma ser convocado em demasia para o discurso científico, acadêmico e mesmo político, até pelas recorrentes representações romantizadas e paternalistas deste tipo de projetos.

Não podemos esquecer que por norma, a este tipo de públicos (carenciados, debilitados de alguma forma), subjaz problemas de variadas ordens e que estes estão invariavelmente fragilizados por isso mesmo. A prática de atividades artísticas é importante, no entanto, na sua gênese os projetos devem ter em consideração algumas problemáticas, nomeadamente as especificidades do público a quem se dirige. “Se é fácil esquecer-se dos seus problemas cantando, modelando a terra ou fazendo teatro, é muito mais duro tornar a cair numa realidade que não mudou, designadamente no que respeita a essa deterioração social” (Melo, 2014: 113). Não podemos esquecer ainda que a práticas artísticas propõe, ainda que não de forma direta, um encontro e confrontação consigo próprios e uma exposição ao outro, muitas vezes, o que implica um envolvimento e avaliação alheia, que nem sempre é fácil para indivíduos com as características já explanadas até então.

Quem propõe/promove a execução deste tipo de projetos deve também questionar-se se as artes, ou a participação artística pode ou não contribuir para a melhoria de vida dos indivíduos, assim como pode o projeto imprimir melhorias ao nível pessoal e psicológico como são o aumento da autoestima, desenvolvimento da confiança e da autonomia.

A corrupção e distração são duas categorias de impactos identificados como menos positivos na prática de atividades de ordem artística por parte de população desfavorecida. “Relevando de um argumento metafísico diz-se que as artes promovem uma imitação defeituosa, imperfeita da realidade. Identificando a origem destes argumentos na teoria platónica das Formas (ou das Ideias), segundo a qual o mundo que experienciamos na nossa existência quotidiana nada mais é senão uma pálida imitação do

mundo das formas, mais imperfeita ainda se torna a dimensão artística, na medida em que esta é ainda uma imitação da imitação desse mundo cotidiano” (Melo, 2014: 114). Assim, as artes, principalmente no que às artes performativas diz respeito, representam nesta perspectiva uma dupla farsa da realidade, uma vez que não retrata de nenhuma forma a essência das coisas.

Outra das críticas parte de Platão, referenciado por Melo (2014), tem diretamente a ver com a busca da racionalidade e cientificidade nas artes. Para o autor, as artes e as representações artísticas não requerem qualquer tipo de conhecimento genuíno, acerca do real, sendo portanto, no seu ponto de vista errôneo, tentar interpretar, ou procurar conhecimento na poesia ou no teatro, por exemplo. “Nenhuma arte pode ensinar algo com valor aos indivíduos, na medida em que a sua essência não é real e quem a faz (à arte) acaba por ser alguém que perpetua a irrealidade, a ilusão. Como ensinar requer o domínio do conhecimento e a arte não o é, os artistas nada têm a dar de bom, aliás, enganam (corrompem), o que pode ser perigoso para quem não é privilegiado no domínio da desconstrução sobre o caráter ilusório da arte.” (Melo, 2014: 114). Podemos concluir então, que para alguns autores, maioritariamente filósofos, a arte não deve ser vista como conhecimento, lembrando muito do caminho de legitimação da própria sociologia da arte teve de fazer para se legitimar enquanto disciplina científica, pela subjetividade, que comumente lhe é atribuída.

Segundo Melo (2014), socorrendo-se de Noel Carroll (2002), deve distinguir-se três argumentos fundamentais para a tese de desacreditação educativa e cognitiva das artes- o *argumento da banalidade*, o *argumento da falta de provas* e por fim o *argumento do não argumento*. O primeiro, onde se integra a teoria de Platão, não considera a arte como fonte de conhecimento e de instrumento educativo. Como resposta a este argumento, insurgem-se teses acerca da amplitude que certas obras, literárias e teatrais retratam acerca da realidade e da vida humana, relacionando-se intimamente com estas.

A tese de falta de provas radica sobretudo numa tese de racionalismo exacerbado, onde só consideram que a arte possa ser fonte de conhecimento através de provas incontestáveis e inequívocas, ainda que possam já ter sido aceites académica e cientificamente. “A maioria das artes, e sobretudo da participação ativa dos indivíduos em qualquer uma dessas artes, não tem em si mesmo qualquer forma de provas aceitáveis para o conhecimento que proclama e para as hipóteses que avança” (Melo, 2014: 116).

O terceiro argumento é encabeçado por Carrol (2002), autor anteriormente mencionado, designa-se por não argumento, que corresponde ao facto das artes, enquanto partes interessadas neste debate ideológico, não defenderem a sua parte. “O que caracteriza verdadeiramente o “*nãoargumento*” é esta sequência lógica: a falta de interesse desencadeada por obras de arte, para a construção de um argumento coerente que suportasse a mundividência e os princípios que proclama, é refletida no pouco interesse desencadeado pelo discurso crítico originado por aqueles trabalhos na argumentação em favor ou contra as verdades que alegadamente divulgam.” (Melo, 2014: 116).

Há ainda autores como Jean Baudrillard (1994), citado por Melo (2014), que advogam a impossibilidade de hoje em dia, se distinguir fronteiras entre o real e o ficcionado, muito por influência de uma cultura de ecrã, dos *mass media* e da era globalizadora, que acabaram por diluir a fronteira entre dois conceitos, num conceito de *hiper-realidade* (Melo, 2014), que nega veemente o primado educacional, por não assentar numa base verídica.

A tese da corrupção também é muito utilizada quando distinguimos os efeitos negativos das artes. Alguns autores advogam que a prática de atividades artísticas pode em alguns momentos estimular a irracionalidade dos indivíduos. Um dos autores que contribuí para este postulado foi Rosseau. “No seu ensaio *Lettres à M. d’Alembert sur les Spectacles* (1758), Rousseau contesta os efeitos positivos do teatro que tinham sido apresentados por Alembert, envolvendo a sua discussão numa perspetiva mais ampla sobre a tensão existente entre a simplicidade perfeita da natureza e o artifício que resulta do processo de civilização” (Melo, 2014: 117). Para o filósofo, as artes e as ciências são representativas de uma sociedade corrompida. Advoga ainda, que não representam, no seu ponto de vista, necessidades básicas e indispensáveis à vida dos indivíduos, as artes representam a futilidade, orgulho e vaidade, sendo incapaz de surtir efeitos sociais anteriormente designados como positivos. “Pelo contrário, as artes seriam as responsáveis pela escravidão dos homens, pela sua efeminação e pela sua incapacidade para lidar com a disciplina militar. Sobretudo, as artes e as ciências incitaram o homem a sucumbir à vaidade e a perseguir a glória e a aprovação e apreciação dos outros (Belfiore & Bennet, cit. por Melo, 2014: 117).

Pelas mãos de Melo (2014), Rosseau (1758) prossegue ainda o seu postulado, com o argumento da distinção e desigualdade. Para si, a distinção entre artistas e o público cria senão desigualdades. A tentativa dos primeiros serem o que não são para agradar o outro, para obter admiração e reconhecimento acaba por reprimir o indivíduo e torna-lo o que não é, sendo uma personagem também ela, na vida real. O autor faz ainda uma crítica feroz e polémica ao teatro, que se mostra completamente antagónica, ao postulado, por exemplo, de Matarasso (1997), designado anteriormente, perspetivando o aspecto positivo do teatro, possibilitando o indivíduo a representar outra vida, que não a sua. Para Rosseau (1758), “o teatro tende a destruir o sentido moral dos espectadores ao oferecer um objeto fictício de simpatia com o qual eles imediatamente se identificam e, por essa via, desempenham os seus deveres morais num plano puramente imaginário. Isto não só lhes dá uma sensação falsa de satisfação como também os torna indiferentes aos seus deveres morais reais e às preocupações reais do mundo. As doenças do mundo permanecem como estão e o teatro não as cura, nem quer mudar. Neste sentido, para Rousseau o teatro representa nada mais do que um afastar da nossa consciência, proporcionando-nos uma forma de *“pena substituta”*.” (Melo, 2014: 118).

Como podemos perspetivar, em jeito conclusivo, alguns filósofos como Platão, Carrol, Rousseau, entre outros, defendem as artes como alienadores da realidade, de si mesmo e incapazes de educar o indivíduo pelo seu carácter imaginário, irrealista e irracional. O que nos dá um outro lado do que este tipo de projetos possam representar.

1.3.3- Balanço entre os efeitos positivos e negativos da (s) arte(s)

Os últimos dois subcapítulos foram destinados aos efeitos que a (s) arte(s) podem ter nos indivíduos que dela dispõe, quer a nível positivo, quer a nível negativo, sendo que nos permitiram tirar algumas conclusões importantes, balançando por um lado o essencialismo, por outro sobre o pragmatismo presentes nos vários argumentos.

É ao nível histórico que muitos dos entraves se constituem. Ancorados numa lógica de continuidade de um passado afetado e contaminado por aquilo que foi a censura e um período de ditadura. Lembramos que o Estado Novo acabava por estrangular qualquer manifestação cultural que sequer laiva-se a crítica ou o descontentamento político. Por isso mesmo e estabelecendo esta realidade com a crítica ao teatro e aos seus

supostos desvirtuamentos, será que é possível dizer que Portugal nos dias de hoje ainda “bebe” desses nos de clausura política, e mantém um certo conservadorismo sobre aquilo que é o teatro e os seus efeitos?

Não podemos deixar ainda de advogar que o debate sobre a(s) arte(s) e os seus efeitos na Sociedade, tem vindo a ser tidos, cada vez mais como supérfluos e pouco importantes na Sociedade atual. Senão vejamos, muita da teorização sobre esta temática, parte de séculos transados, com filósofos como Platão ou Aristóteles. Percorre um período já longo, mas em declínio, uma vez que as dissertações atuais sobre o tema são cada vez menores e menos incisivas. “O núcleo quer das tradições positivas, quer das tradições negativas já tinha, portanto, sido teorizado há mais de 2000 anos e têm vindo a evoluir em diferentes direções desde aí. No entanto, muito pouco da riqueza desta tradição parece ter encontrado o seu lugar no atual debate público acerca do lugar das artes na sociedade.” (Melo, 2014: 120).

Uma terceira linha de raciocínio, diz respeito ao primado político associado á(s) arte(s), servindo como base á maioria dos argumentos negativos relacionados com os efeitos (Belfiore e Bemet (2008) são um dos exemplos disso mesmo).

A (s) arte(s) foram muitas vezes instrumentalizadas, como arma ofensiva contra os indivíduos. Exemplo disso foram as retóricas civilizacionais da(s) arte(s) no século XIX, que serviram de justificação para a colonização e Empreendedorismo. Também a propaganda ditatorial, nos mais diversos países por onde passou, a(s) arte(s) foram muitas vezes utilizadas como forma de *faits divers*, para distração do indivíduo dos reais problemas políticos vigentes. O mesmo aconteceu em Portugal, com o *Salazarismo*. “De acordo com Elísio Estanque (2007) Salazar, auxiliado pelo seu ideólogo de serviço, António Ferro, e pela Igreja católica, traçou uma estratégia minuciosamente planeada que investiu fortemente na domesticação e instrumentalização das festividades populares, da arte e da música tradicional, com isso promovendo o entretenimento inócuo e passivo das classes trabalhadoras. Instituições fascistas como a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) foram criadas especificamente com esse propósito. Assim, o povo estaria entretido, esqueceria os sindicatos e afastar-se-ia da tentação subversiva (comunista ou outra).” (Melo, 2014: 121).

O folclore, tal como hoje o conhecemos, mais não é que um filho da ditadura, acabando por esconder as reais potencialidades da (s) arte(s) e da cultura popular portuguesa.

“Portanto, olhando para instâncias nas quais as artes foram manipuladas com fins políticos, a retórica da transformação pode ser vista numa perspetiva diferente” (Melo, 2014: 121). Mais que isso, diríamos nós, deve ser vista, e pode ser vista através de projetos como o qual apresentamos de seguida, que acaba por dar o mote para á nossa investigação.

Capítulo 2- Explorar o Universo: mala voadora e Projeto PARTIS UNIVERSO283- Desenho de investigação e as opções teórico metodológicas

2.1- Opções teórico-metodológicas

2.1.1- Problema investigativo e modelo de análise

O presente capítulo diz respeito à apresentação lógica das etapas percorridas no decurso da investigação realizada. Podemos designar esta etapa por desenho analítico, sendo que desbravamos as questões iniciais, como as suas reformulações contínuas e final da investigação. Serão levantadas as questões teóricas diretamente relacionadas como o capítulo anterior, assim como os reajustes metodológicos realizados.

Antes de mais esta investigação é motivada por um interesse pessoal pela temática, mas também por uma necessidade crescente de explorar teórico-metodologicamente projetos de cariz social associados à (s) arte(s) e à cultura, até pelo seu cariz emergente. “Hoje, é imperativo recolocar o tema da função da arte na educação, tanto nas instituições escolares como em atividades culturais de museus, institutos e fundações, tendo em vista a dificuldade de se manter a ideia de formação, derivada da Bildung, como fundamento de concepções e práticas educativas” (Favaretto,2010:225). Pelo que a nossa investigação acaba por querer dar resposta a princípios teóricos assentes em temáticas como arte e sociedade, educação para as práticas culturais e artísticas ou ainda arte e inclusão social. A investigação acaba portanto por abarcar uma diversidade considerável de temáticas, algumas delas ainda não muito exploradas e esgotadas ao nível da academia.

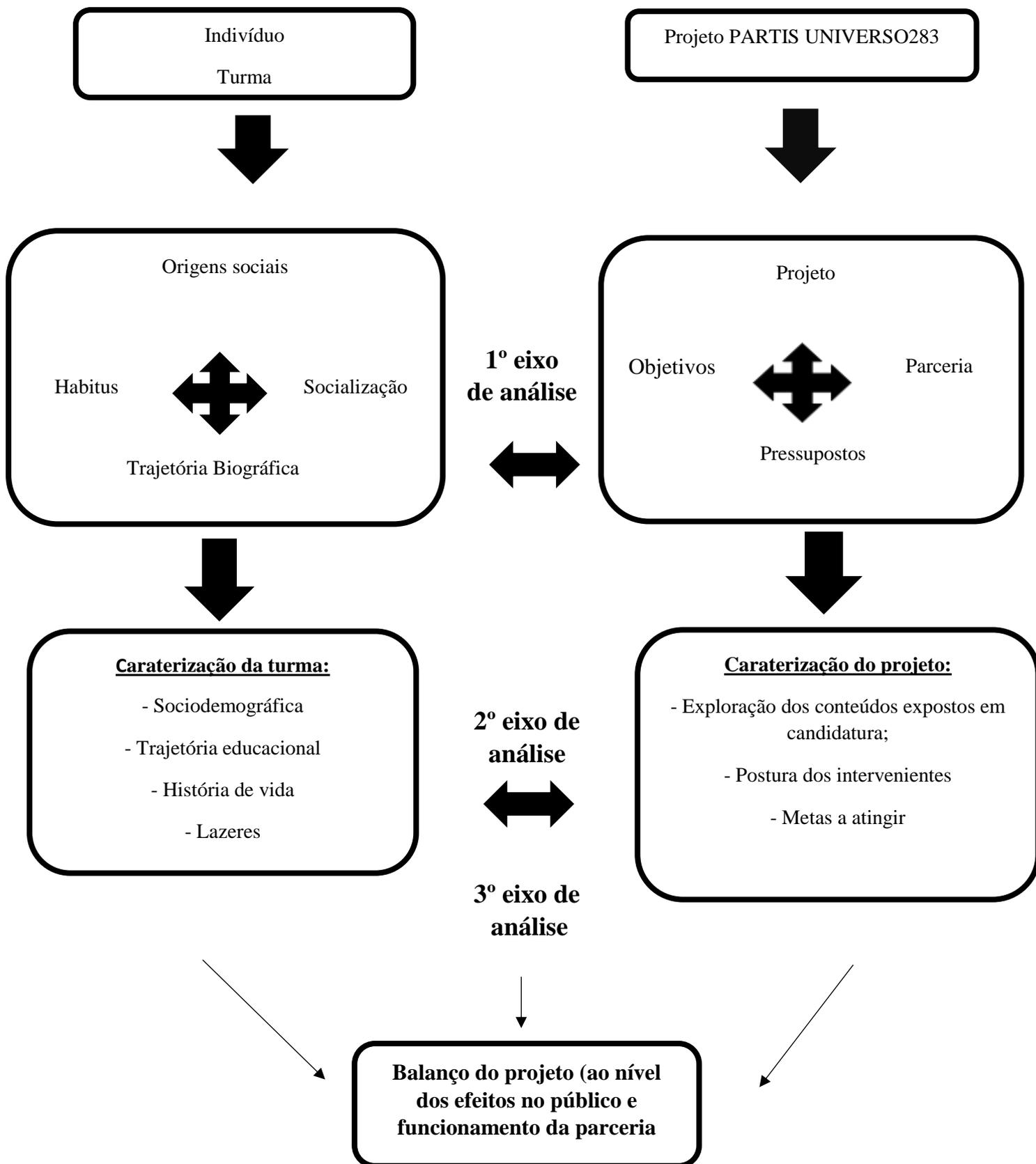
No início da investigação, foram formulados objetivos gerais e específicos, sendo que permitiram balizar a investigação e direcionar-nos de alguma forma. Sendo eles: Auscultar os impactos da (s) arte (s) enquanto ferramenta de socialização em crianças/jovens de meios desfavorecidos; Perceber a importância, e a crescente valorização/ aposta, por parte das instituições quer privadas, quer públicas com relação à (s) arte (s) para as comunidades desfavorecidas. E como objetivos específicos: Analisar como é feita a receção por parte do (s) público-alvo (neste caso crianças/jovens); Analisar o papel dos educadores sociais/instituições neste tipo de projetos/ações sociais; Perceber

a pertinência deste tipo de projetos/ações sociais, assim como a sua regularidade. Como em qualquer desenho de investigação é essencial a constituição não só do objeto, dos objetivos, mas também de uma questão de partida. No início da investigação, antes de avançarmos para o terreno e iniciado o estágio curricular a nossa investigação, pretendia responder à seguinte questão de partida: *Qual o impacto da educação para a(s) arte(s) em jovens em risco?*

A verdade é que com o decorrer do projeto, os seus tramites, moldes, acabamos por modificar alguns dos pressupostos anteriormente desenhados para a investigação. Sabemos de antemão que perguntas traçadas à *priori*, assim como objetivos, servem muitas vezes para aguçar a curiosidade do investigador e os objetivos balizarem o que será feito em terreno. Podemos dizer que a nossa investigação se pautou muito mais por um caminho indutivo, na medida em que buscamos no terreno toda a informação possível, muitas vezes por excesso, e numa fase posterior organizamos a informação e redefinimos, objetivos, método e técnicas. Disto isto, a nossa investigação redimensionou os objetivos, no sentido muito mais da caracterização do público do projeto e da sua receção, sendo que deixa de fazer sentido falar de impactos (pelo caráter inicial do projeto), mas como é feita a receção, quem é o público-alvo do projeto PARTIS UNIVERSO283, e como este se processou ao longo de cinco meses.

Estas questões e objetivos motivaram uma problematização, constituindo o modelo analítico desta investigação. Este modelo pretende aproximar e operacionalizar as discussões em redor da temática da caracterização do público do projeto PARTIS UNIVERSO283 e a sua receção aos dois primeiros ciclos de trabalho decorrido.

Figura 1- Modelo de Análise



Sendo este o nosso modelo de análise, podemos considerar como eixos de análise centrais o público/participantes no projeto assim como o PARTIS UNIVERSO283 enquanto veículo de inclusão pela arte e cultura. O modelo de análise encontra-se, por isso dividido em três dimensões analíticas, que representam os conceitos estruturantes da investigação assim como as suas diferentes etapas.

Num primeiro momento, decidimos analisar as origens sociais ⁹dos indivíduos que beneficiam do projeto, nomeadamente no que diz respeito ao seu habitus, socialização, e trajetória demográfica para poder caracteriza-los de forma mais aprofundada, e diversa. Num segundo eixo analítico serão traçados perfis sociodemográficos, educacionais, e ainda uma abordagem à história de vida e lares do público-alvo do projeto.

Era por demais evidente que num projeto de ação social, independentemente do cariz (artístico, cultural, educacional, desportivo), era necessário uma instigação das origens sociais do público do projeto, visto que ao reconhecermos os recursos que os indivíduos possuem, a sua trajetória de vida e diferentes fases de socialização, podemos determinar, de alguma maneira, a postura dos indivíduos, nos seus diferentes contextos, campus, tal como explana Bourdieu no seu postulado. “Bourdieu afirma, de modo radical, o carácter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.” (Nogueira, 2002: 19).

Quando restringimos esta ideia ao sector artístico e cultural, a linha de pensamento não é diferente, as vivências dos indivíduos, a sua socialização (habitus), determinam a sua participação, na vida artística e cultural. Por isso mesmo ao explorarmos as origens sociais dos indivíduos, pretendemos saber de que forma o público do projeto se relacionava previamente com a (s) arte(s), se podem ser ou não considerados carenciados, e excluídos da esfera artística. “As referências culturais, os conhecimentos considerados

⁹ - “Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do habitus; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida” (Bourdieu, 1996: 292).

legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado” (Nogueira, 2002: 21).

No outro grande pilar analítico recuperamos o que é o projeto PARTIS UNIVERSO283, no que diz respeito aos seus objetivos, pressupostos, missões sociais e artísticas, mais tarde, e de forma mais profunda esmiuçamos os conteúdos artísticos das sessões, a postura dos intervenientes (dinamizadores, promotores do projeto, parceiros) e as metas a atingir para o decorrer do projeto, numa caracterização. Os dois eixos acabam por se cruzar e complementar na medida que nos vão fazer perceber como foi feita a receção por parte da turma, durante cinco meses de projeto e enquanto beneficiária do projeto social.

O terceiro e último eixo analítico, acaba por cruzar as duas dimensões designadas anteriormente, a dimensão individual (caraterização indivíduos da turma), e a dimensão institucional (projeto e mala voadora), que desaguam nas grandes interrogações do projeto: como foi feita a receção por parte do público-alvo, quem é o público-alvo, e de que forma se estrutura um projeto de ação social na vertente artística.

2.1.2- Procedimentos metodológicos: apresentação e justificação do método e técnicas

Todo procedimento metodológico é composto por etapas, no nosso caso específico constituímos *à priori* alguns objetivos, métodos e técnicas que pretendíamos adotar. Certo é que com o reconhecimento de campo, isto é o início de estágio, e o realizar das especificidades do projeto (PARTIS UNIVERSO283), sentimos uma necessidade de adaptar alguns planos metodológicos previamente traçados. “O pesquisador do “fieldwork”¹⁰, como todo o sociólogos, reflete sociologicamente enquanto observa, a tal ponto que, como salienta Cefai (2003), mesmo suas anotações de campo contêm inferências, referências a conceitos e reflexões metodológicas. Ao construir seu objeto, o sociólogo já coloca certas noções problemáticas e procura já pensar em termos de casos típicos.” (Brochier, 2006: 247).

¹⁰ - Expressão utilizada pelo autor para denominar o trabalho realizado no campo/terreno.

Podemos então em alguns momentos considerar que a nossa pesquisa acaba por se pautar mais pela indução analítica do que propriamente dedutiva, isto porque o nosso objetivo não é o estudo exaustivo para chegar a explicações universais, não no sentido de generalizações, mas sim que permita identificar as características centrais de um fenómeno específico.

Classificando metodologicamente a nossa investigação, podemos dizer que se pautou exclusivamente pelo paradigma qualitativo (sendo que realizamos observação direta e participante, análise documental e ainda entrevista). Este paradigma impele inevitavelmente ao contacto do investigador com o campo, e de certa forma é a sua maior “fonte de alimento”, sendo que a fonte direta dos dados acaba por ser o ambiente natural, isto é, o contexto específico. Impele também a um maior valor atribuído aos significados inerentes e ao processo, do que propriamente os resultados ou o produto em si.

Especificando ainda mais, o presente trabalho reflete também um estudo de caso, uma vez que incidimos a nossa pesquisa num projeto específico de arte e inclusão, e não em vários projetos a fim de traçar generalidades. “O estudo de caso pode definir-se como “o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (Merriam, 1988:9); ou então, como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes.” (Yin, cit. por Sarmiento, 2011:1).

A nossa investigação cabe dentro das citações anteriores, na medida em que estudamos um fenómeno específico, vejamos, estudamos um projeto de ação social através da arte, designado PARTIS UNIVERSO283, no espaço da mala voadora, tendo como público-alvo uma turma específica. Este método acaba por favorecer a pesquisa, na medida que facilita a comunicação entre o investigador e os participantes, assim como ajuda a perceber de forma mais minuciosa e regular o que acontece no terreno de trabalho, uma vez que o investigador está focado apenas num caso.

Relativamente às técnicas adotadas, designamos a análise documental um vetor fundamental no início do estágio curricular, isto porque nos permitiu um reconhecimento mais vasto da instituição acolhedora, em termos de missões, valores, características e projetos. Não esquecendo que a leitura e apontamentos em diário de campo sobre o projeto anterior de arte e inclusão (Vitória283), permitiu perceber melhor a instituição

mas também o Universo283. Visto que o projeto atual, acaba por ser entendido pela companhia como uma continuação de um trabalho na área, salvo todas as alterações decorrentes de debilidades ocorridas no projeto anterior, o que também nos permitiu perceber melhor de que forma foi concebida em termos metodológicos o projeto, e as suas aspirações.

A importância deste tipo de técnica (análise documental), não se restringe apenas a uma fase inicial do projeto, mas acaba por lhe ser transversal, sendo que acaba por ser a técnica por nós mais utilizada no decorrer da investigação. Exemplo disso mesmo são os materiais realizados pelos alunos em sala de aula (biografias, inquéritos, jogos), que mais tarde nos vão auxiliar nas conclusões obtidas, assim como documentação do projeto nas suas mais variadas formas. “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (Cellard cit. por Silva, Almeida, Guindani, 2009:2).

Em jeito de nota metodológica, dizer que a apuração dos dados presentes nos quadros de análise documental (exercícios realizados em sessão e avaliação dos alunos), presentes em anexo, seguiram alguns trâmites de tratamento de informação. Numa primeira fase, os documentos foram numerados, e de seguida as respostas compiladas por ordem. Numa segunda fase, as respostas foram agrupadas por categorias de resposta criados por nós, auxiliando-nos também de alguns excertos para endurar a categorização.

A observação direta é entendida como o pilar fundamental na nossa investigação. Permitiu-nos ter um reconhecimento profundo e privilegiado quer da instituição acolhedora, quer do projeto, mais especificamente das suas sessões, mas também reuniões, e outros eventos do UNIVERSO283.

Num todo foram realizadas 28 observações. “A observação direta é aquela que o investigador procede diretamente à recolha das informações, sem que haja intervenção dos sujeitos observados. Incide sobre os indicadores pertinentes previstos. Tem como suporte um guia de observação que é construído a partir destes indicadores e que define os comportamentos a observar.” (Quivy, Campenhoudt, 2008: 19).

Com o avançar do projeto, da nossa participação neste e visto que o nível de interferência, ainda que involuntariamente, acaba por suceder, sendo que a turma, enquanto público-alvo do projeto, acaba por nos entender enquanto parte integrante do

projeto e das sessões, percebemos que a observação realizada acaba por se tornar ela, participante. “Participant observation is the process enabling researchers to learn about the activities of the people under study in the natural setting through observing and participating in those activities. (...) define participant observation as "the process of learning through exposure to or involvement in the day-to-day or routine activities of participants in the researcher setting" (p.91)” (Kawulick, 2005:2).

Por fim a entrevista foi outro dos pilares centrais da nossa metodologia, “a entrevista é definida por HaguetteBon (1997:86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo” (Boni, Quaresma, 2005:72). Como integrante da pesquisa qualitativa, a entrevista acaba por ser uma conversa com um objetivo, neste caso obter mais informações sobre o objeto de pesquisa. É também uma técnica impregnada de simbologia e signos, visto que o uso da palavra e a interação são os seus grandes alicerces.

Sendo que poderíamos utilizar diversas modalidades de entrevista, optamos por aquela que nos pareceu mais adaptável aos nossos objetivos- a entrevista semiestruturada. “As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista” (Boni, Quaresma, 2005: 75).

Foram portanto realizadas 8 entrevistas, a diferentes intervenientes do projeto (Promotor do projeto, professores, dinamizadores dos diferentes ciclos, avaliadores), a fim de termos uma visão mais lata do fenómeno. Realizamos por isso diferentes guiões com diferentes objetivos. Deveremos também referir que não foi entrevistada nenhum elemento do público-alvo, primeiro pela sua faixa etária, a maioria menores de idade, mas também por uma imposição do projeto, visto que este se iniciará num espaço temporal curto, sem grande nível de maturação, nem relação com o público, o que não nos permitia

perceber qual seria a sua reação. Há por isso uma tentativa de não exposição dos mesmos, sob pena de comprometer o projeto.¹¹

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para analisar as entrevistas realizadas, “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação, em que esta produziu o material objecto de análise, o até por vezes, o recetor o destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicada, sobre as mensagens e as características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, 2007: 04).

Essa lógica explicada, assim como o inventariado que Vala (2007), se refere, diz respeito ao produto final das entrevistas. São portanto construídas grelhas de análise, onde primeiramente a informação é agrupada, onde confrontamos a informação e chamamos de análise temática. Mais tarde e depois da informação estar devidamente dissecada, criamos categorias conforme essas temáticas deslindadas, dando origem à análise de conteúdo das entrevistas, a primeira fase é mais descritiva, a segunda fase acaba por ser mais quantificável (exemplo: caracterização sociodemográfica dos entrevistados).

2.2- Caracterização da mala voadora e do Projeto PARTIS UNIVERSO283

Antes de mais, e depois do postulado teórico, parece-nos importante caracterizar em linhas sumárias a instituição acolhedora do nosso estágio curricular, assim como do projeto já algumas vezes referenciado, para uma melhor perceção do desenho investigativo e das suas opções.

2.2.1- mala voadora

A instituição que nos acolheu, para efeitos de estágio, e tendo em conta a temática escolhida, foi a *mala voadora*. Esta foi fundada por Jorge Andrade e José Capela. Primeiramente, o projeto emerge espacialmente apenas em Lisboa, mas em 2014 avança para o Porto, mantendo-se em atividade até os dias de hoje, e com parcerias e apresentações em diferentes países e continentes.

¹¹ - O mesmo acontece com o inquérito por questionário, era uma técnica a utilizar no decorrer do projeto, até para uma melhor caracterização sociodemográfica do público-alvo e mais tarde para um estudo classista, mas o mesmo não sucedeu de forma a não envolver e expor os mesmos.

A instituição assume-se como uma companhia teatral, embora seja salvaguardado não só esse fim, mas podendo em alguns momentos assumir outras formas, sendo portanto e, num sentido mais amplo, uma instituição cultural. Numa espécie de auto definição advogam, “A mala voadora é uma companhia de teatro fascinada com o *artifício* – a contra-naturalidade que define aquilo que é especificamente humano e que pode atingir a condição daquilo a que, artificialmente, se chama “arte”.¹²

Em muitos momentos podemos perceber a companhia enquanto camaleónica, não só no sentido programático (que o é), mas em termos do seu espaço. A *blackbox*-conhecida pelo espaço de atuações da mala, recebeu em muitos momentos diversos espetáculos, que lhe mereceram diferentes cenários e caracterizações. Não podemos deixar de dizer, que durante o nosso período de estágio nos foi permitido acompanhar algumas dessas atuações, o que diríamos que nos foi fundamental para um reconhecimento do espaço, e para a perceção da assinatura da mala voadora porto, enquanto companhia.

Nos seus objetivos mais perenes, advogam não pretender estabelecer um legado estável, ou um conceito e padrão de teatro standardizado. Há sim uma missão constante de construção/ reconstrução de significados em torno do teatro e em última instância da cultura. Ficou bem claro, no tempo de estágio em que tivemos contacto permanente com a instituição acolhedora, que não lhes é pretendido de forma estanque e fechada atribuir objetivos ou definirem-se enquanto companhia. Há sim uma pretensão de reinvenção, ao nível programático, espacial, etc. O seu gosto pela indefinição e não identidade estão presentes de forma física, quando não divulgam na fachada o nome da companhia.

Com relação aos conteúdos programáticos, a instituição acaba por ter uma oferta diversificada de espetáculos, direcionados a diferentes agentes sociais. Assumem ainda, por vezes, um carácter interventivo, aquando de projetos com populações de alguma forma carenciadas, numa tentativa de aproximação da instituição ao território e aos seus atores, reforçando ainda que o presente trabalho acaba por ir de encontro a estes mesmos pressupostos. Exemplo disso mesmo é o Vitória 283 e o UNIVERSO283, ambos projetos nascidos do programa PARTIS, cofinanciados pela Fundação Coulete Gulbenkian.

¹² - Citação retirada do site da instituição, disponível em [http:// http://malavoadora.pt/sobre](http://http://malavoadora.pt/sobre) (consultado pela última vez no dia 11 de janeiro de 2016).

“Que a mala voadora. Porto seja um lugar privilegiado para programas de residências artísticas, ações de formação para públicos diversificados, encontros de reflexão em torno de um tema, exposições, apresentação de espectáculos ou de cinema, ... mas, sobretudo, que seja um lugar privilegiado para as sinergias que possam surgir da combinação destes diversos tipos de actividade.”¹³

2.2.2- PARTIS UNIVERSO283

O projeto UNIVERSO283 é um projeto de intervenção artística, ou de ação social pela arte, tal qual o quisermos designar. O desenho do programa, assim como a sua conceção estão a cargo da mala voadora (anteriormente caracterizada), tendo como parceiros a Escola do Comércio do Porto (de onde provém o público alvo), e a A3S- Associação para o Empreendedorismo Social e Sustentabilidade do terceiro Sector (que tem um papel avaliador e mediador).

Está inserido no programa PARTIS (Práticas Artísticas para a Inclusão Social) impulsionado e cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, sendo portanto que embora gerido pela mala voadora está sujeito a algumas condições e termos designados pela Fundação. “O PARTIS pretende distinguir os melhores e/ou inovadores projetos de integração pela prática artística (artes visuais, artes performativas e audiovisual – nomeadamente teatro, dança, música, circo, graffiti, performance, pintura, escultura, instalação, vídeo, fotografia, entre outras) através do apoio a propostas consistentes, informadas e sustentadas, assentes em parcerias alargadas, passíveis de avaliação e replicação.”¹⁴.

O PARTIS, tal como designa a Fundação Calouste Gulbenkian, tem como principais objetivos, “através das práticas artísticas, incentivar a formulação de respostas novas (ou respostas complementares e integradas com as já existentes) a necessidades sociais, numa lógica de inclusão e de justiça sociais procurando contribuir para o

¹³ - ¹³ - Citação retirada do site da instituição, disponível em <http://malavoadora.pt/sobre> (consultado pela última vez no dia 11 de janeiro de 2016).

¹⁴ - Citação retirada do site da instituição, disponível em http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/actividades/bolsas_subsidios/2013/Regulamentacao_PARTIS_13.pdf (consultado pela última vez no dia 12 de junho de 2016).

desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cognitivas promovendo assim o exercício de uma cidadania plena”¹⁵. Para a mala voadora, o UNIVERSO283, e as suas aspirações acabam por ir de encontro a este postulado, “o projeto tem como objetivo fundamental dotar os participantes de competências pessoais e sociais relevantes para o seu percurso de vida ao mesmo tempo que ambiciona testar os limites do exercício teatral num contexto real da vida quotidiana – a de 26 alunos do Curso de Técnico de Vendas da Escola de Comércio do Porto”¹⁶

Caraterizando ainda de forma sucinta o projeto, uma vez que o vamos fazer de forma mais ampla mais á frente, podemos dizer que o UNIVERSO283 tem como duração 2 anos e meio, sendo que começa em janeiro de 2016 e termina em junho de 2018. Tem como público-alvo uma turma de 26 alunos¹⁷ do 10º ano da Escola de Comércio do Porto, no curso profissional de vendas. O projeto está concebido para atravessar diferentes fases, consoante os diferentes períodos temporais e tendo em conta também uma progressão contínua, estão elaborados metodologicamente quatro períodos distintos, com diferentes objetivos, atividades e intervenientes.

2.2.3- Experiência de estágio

“ Tal como acontece noutras profissões, a formação de estudantes e a sua capacidade de profissionalização ficaria extremamente enriquecida com um sistema de trabalhos pontuais e de estágios prolongados a realizar junto dos profissionais instalados nos vários campos de atividade” (Da Costa, 1988: 117).

O estágio curricular realizado na companhia de teatro mala voadora, no espaço temporal de janeiro a maio de 2016, acabou por se revelar útil no desenvolver e testar de algumas competências anteriormente apreendidas na formação académica, assim como

¹⁵- Citação retirada do site da instituição, disponível em http://www.gulbenkian.pt/images/mediaRep/institucional/actividades/bolsas_subsidios/2013/Regulament_o_PARTIS_13.pdf (consultado pela última vez no dia 12 de junho de 2016).

¹⁶ - Citação retirada do site da instituição promotora do projeto, disponível em http://malavoadora.pt/espectaculos/universo283_172.html (consultado pela última vez no dia 12 de junho de 2016).

¹⁷ - Ver anexo 20- Listagem da amostra (público-alvo do projeto).

permitiu o acumular de outras tantas competências que acabaram por se constituir novas aprendizagens e desafios, quer por não serem exetáveis *apriori*, quer porque percebemos que a prática sociológica em alguns momentos se distancia da dimensão puramente teórica e formativa que estaríamos habituados.

A instituição que nos acolhe e a área de interesse acabam por ditar de alguma forma o tipo de tarefas, a sua exigência, e complexibilidade. Trabalhar numa instituição cultural e artística impeliu portanto alguns desafios ao nível de tarefas a desenvolver, horários e flexibilidade. Embora pese, as tarefas designadas *à priori* em minuta, salvaguardaram da mesma forma o enfoque dado ao nível dos desafios, metas e resultados a atingir no estágio, por isso mesmo, direcionamo-nos apenas para um determinado projeto da companhia (PARTIS UNIVERSO283). Não obstante esta delimitação de tarefas, esta não invalidou de nenhuma forma a diversidade ou complexibilidade das mesmas. O objetivo foi apenas seccionar o trabalho para a nossa área de interesse, delimitando assim, o nosso desenho metodológico ou mesmo o trabalho no dia-a-dia da companhia. Vale lembrar que o projeto PARTIS UNIVERSO283 representa apenas uma parte da “vida” da companhia (sector educativo), deixamos portanto à margem, ao nível de tarefas e exploração metodológica algumas outras atividades como residências artísticas, apresentação de espetáculos ou debates culturais.

Apresentamos agora as tarefas que viemos a desenvolver no cumprimento de estágio:

Tabela 1- Tarefas desenvolvidas no âmbito do estágio curricular

Participação em tarefas de âmbito geral relativas ao quotidiano cultural da instituição;
Acompanhamento do Projeto Universo 283, no âmbito do programa PARTIS (Práticas artísticas para a inclusão social), cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian;

No âmbito do Projeto Universo 283:

- Participação nas atividades previstas pelo Projeto/Instituição;
 - Realização de entrevistas aos intervenientes no Projeto;
 - Exploração/desconstrução de grelhas concetuais sociológicas sobre a relação entre artes, intervenção social e inclusão social;
 - Realização de registos de observação direta e participante (sessões, reuniões de parceria, reuniões de avaliação);
 - Realização de fichas de leitura sobre a temática arte e inclusão social;
 - Pesquisa de possíveis valências para o projeto (ERASMUS+, BPI solidário, fontes de financiamento), e construção de quadro síntese das propostas;
 - Construção de powerpoint síntese sobre a primeira fase do projeto, para apresentação em conselho de turma;
-

-
- Análise documental de materiais realizados pelos alunos em contexto de sessão, a fim de auxiliar a A3S (parceira do projeto) na avaliação dos mesmos;
 - Correção e avaliação de documentos escritos no âmbito do projeto, e do projeto PARTIS anterior Vitória 283 (TOC, Relatório Final Vitória 283);
 - Ajuda logística ao auxiliar de produção (preparação de sala para receber uma sessões/espetáculos);
-

Participação no festival DDD (Dias da Dança):

- Distribuição de programação por instituições artísticas/culturais da cidade;
 - Ajuda logística na preparação dos meeting points, assim como no seu decorrer;
-

As tarefas descritas constituíram sem exceção aprendizagens e aspetos a reter, tendo posto em prática os conhecimentos teóricos e metodológicos retidos ao longo de toda formação, e constituiu da mesma forma um ganho de experiência ao nível do mundo laboral. Constituíram ganhos profissionais na medida que nos foi permitido criar uma rede de contatos vasta, ter acesso a diferentes instituições e profissionais de diferentes áreas.

Permitiu também o reconhecimento de diferentes papéis no mundo das artes e da cultura (comunicação, produção, gestão). Mas não só, sendo um projeto que contacta com vários sectores de atividade, permitiu-nos também perceber melhor como se constitui, por exemplo uma instituição de ensino, principalmente no que diz respeito à relação triangular entre professor- aluno- família, e aos processos logísticos de uma escola. E por fim, permitiu-nos ainda ter contato com uma instituição mediadora e avaliadora, que muitas vezes nos auxiliou no desenrolar do estágio, e nos permitiu também perceber o papel do sociólogo em campo e no mundo laboral.

Ao nível pessoal representou ganhos ao nível do empoderamento, diversificação de conhecimentos, confiança, trabalho em equipa, autossuficiência, autonomia, capacidade reflexiva e de adaptação a diferentes contextos. E em última instância instigou-nos a uma maior participação e conhecimento cultural e artístico enquanto público.

Todas as tarefas representaram também um desafio a cumprir, no entanto houveram algumas dificuldades mais evidentes e perceptíveis ao longo do estágio, a maior delas ao nível da postura do investigador. Tal como apreendemos na nossa formação, a neutralidade que o investigador deve ter em todos os momentos da investigação, nem sempre é fácil na prática sociológica. O envolvimento com o projeto, mas sobretudo com

as pessoas que a constituem, (valendo lembrar que observações não eram a públicos diversificados, mas sim num contexto específico de sessões, com os mesmos indivíduos), constituiu o maior entrave, e despendeu a nossa maior flexibilidade.

O nosso maior desafio foi conseguir fazer uma gestão dos diferentes papéis exercidos em contexto de estágio, principalmente no que diz respeito às observações. Num primeiro momento de observações foi mais fácil manter uma postura neutral visto que não havia conhecimento e intrusão entre ambas as partes. No entanto, e com o desenvolver do projeto e o contato mais estreito entre nós, intervenientes e público do projeto foi mais difícil manter uma postura neutral. Em momento de sessão, a turma impelia a uma participação e opinião da nossa parte, vendo-nos como parte integrante e não como alguém estranho e neutral ao projeto. Por isso mesmo, o passar do tempo, e os momentos de registo de observação obrigavam a um exercício de reflexão, cada vez maior e necessário. Tal como Bourdieu (1999) postulou, nem sempre é possível ao investigador ter um olhar totalmente neutro perante o objeto de estudo, sendo que, deverá por isso, redobrar as atenções sobre o seu objeto, no sentido de não incorrer em prenoções ou senso comum, e foi isso mesmo que fizemos.

A nossa presença constante em todas as atividades, realizando apontamento em caderno, poderia de alguma forma inibir os intervenientes na atividade (em alguns momentos foi mesmo questionado pelos alunos o que escrevíamos), condicionando as ações e a sua participação na atividade. Por isso mesmo e, muitas vezes optamos por fazer observação participante, numa tentativa de estímulo aos alunos e de implementação de método diferente. E em última instância não permitir a interferência e contaminação da observação.

Como já referido, o projeto é constituído por uma parceria (mala voadora, A3S, Escola do Comércio do Porto) e, embora a mala voadora constituía a entidade promotora e central do projeto, os outros parceiros são fundamentais a execução do projeto (Escola do Comércio ao nível de gestão do público- alvo, A3S enquanto mediadora e avaliadora).

A parceira acabou, em alguns momentos, por constituir uma dificuldade de gestão do nosso papel no projeto. Se por um lado, o nosso estágio se constitui na mala voadora, tendo por isso uma maior proximidade e familiaridade às suas ideias, preocupações, motivações, objetivos para o projeto, muitas vezes e em situação de conflito, ou debate de ideias com outra parte da parceria, deveríamos não opinar, mantendo-nos neutral, e

isso nem se revelou uma tarefa fácil. Contudo, mantivemos o distanciamento necessário para observar apenas, e mesmo sendo chamada a opinar (que acontecia com regularidade), tentamos não privilegiar uma parceira em detrimento da outra, e perspetivar-nos apenas com investigador independente e isento.

Muitas vezes os laços de familiarização criados com a entidade laboral, podem desvirtuar uma certa vigilância epistemológica que devemos manter sobre qualquer circunstância, sobre o risco de comprometer a investigação. “Estas latentes implicações éticas do fundo conceptual da sociologia, se por um lado têm colocado aos sociólogos óbvias dificuldades em conceber a sua prática como uma atividade profissional, são por outro lado um preço que vale a pena pagar pelo acréscimo de lucidez analítica e de postura democrática que comportam” (Da Costa, 1988: 115).

A presença de uma equipa avaliadora no projeto, já anteriormente referida, se em muitos momentos constituiu uma mais-valia para a investigação, por nos orientar em diversos momentos do estágio, em muitos momentos constituiu também uma dificuldade para nós. Referimo-nos por exemplo à metodologia, uma das tarefas estabelecidas *à priori*, seria administrar inquéritos ao público alvo do projeto, o mesmo não sucedeu porque a equipa avaliadora já teria uma metodologia diferente para o projeto e para o final do primeiro ciclo, sendo que a nossa metodologia poderia de alguma forma ir contra o pré estabelecido, e de alguma forma interferir negativamente no projeto, e por isso mesmo redimensionamos a caracterização sociodemográfica e de lazeres (que faríamos em inquérito por questionário) para análise documental.

Outras atividades de cariz mais operacional e logístico, com a participação no festival DDD, montagem de espetáculos e sessões, distribuição de programação, embora não tenham uma ligação tão evidente com a prática sociológica permitiram também o ganho de competências não só ao nível profissional como pessoal. Permitiu ainda a percepção dos diferentes papéis profissionais no mundo artístico e cultural, assim como se processa os bastidores dos espetáculos, e da própria companhia nos diferentes níveis de atuação.

Das tarefas realizadas surgiram outputs visíveis na sua maioria, as observações em maior número. As observações foram prontamente registadas em quadros de observação categoriais, pelo que serviram não só a nossa investigação e a sua metodologia, como o projeto em termos de avaliação e o seu decurso. Permitiu “medir o

pulso” ao projeto, e possibilitou a instituição promotora fazer ajustes às dinâmicas que consideravam menos abonatórias ao seu desenvolvimento. Para além de técnicas de investigação que promoveram outputs essenciais à nossa investigação (entrevista, análise documental), surgiram outros outputs visíveis, como powerpoint síntese do primeiro ciclo de trabalho do projeto, ficha de leitura para possível candidatura ao programa Erasmus+ entre outros.

Capítulo 3- A Descoberta do Universo: Caraterização do projeto PARTIS UNIVERSO283 e do seu público-alvo

Após um enquadramento teórico e metodológico, presentes nos dois primeiros capítulos da investigação, eis que chegamos à exploração da vertente empírica e à explanação dos resultados. Este capítulo tem como objetivo caraterizar o público-alvo do projeto, assim como o próprio projeto em si e as suas especificidades. Para o efeito, e a fim de atingirmos o objetivo pretendido, cruzamos as diferentes técnicas utilizadas na investigação, as entrevistas, a análise documental e ainda as observações diretas.

3.1- Caraterização do público-alvo

3.1.1- Caraterização sociodemográfica

Iniciamos a caraterização sociodemográfica da turma beneficiária do projeto, através do quadro que podemos ver abaixo. A informação recolhida e categorizada é fruto de uma análise documental, realizada a documentos fornecidos pela Escola do Comércio do Porto ao projeto.

Antes de mais é importante referir que a amostra é referente a 26 alunos, sendo que estes constituem o público que o projeto alcança. Dos 26 alunos, 18 correspondem ao sexo feminino e 8 masculino.

“Neste momento, temos 26 alunos, 18 do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino, o que faz com que a predominância de elementos do sexo feminino” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos.

Tabela 2. Caracterização sociodemográfica do público-alvo do projeto- faixa etária, agregado familiar, local de residência e profissão dos pais

Categorias	Sínteses
Faixa etária	Alunos entre os 14-19 anos. Sendo que a media de idades ronda os 17 anos, com outliers.
Agregados	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Famílias biparentais; - 12 Famílias monoparentais de cariz feminino; - 1 Família monoparental masculina; - 2 Famílias Recompuestas; - 2 Famílias que coabitam com irmãs; - 2 Alunas são mães;
Local de Residência	<ul style="list-style-type: none"> - 18 Alunos Residem no Porto (Ribeira, Ramalde, Aldoar, Cerco); - 3 Ermesinde; - 2 Matosinhos; - 1 Paredes; - Não há informação suficiente para aferir a totalidade da situação profissional os pais (por desconhecimento); - 3 Desempregados;
Profissão do Pai	<ul style="list-style-type: none"> - Profissão díspares mas na generalidade pouco qualificadas (jardineiro, trabalhador da construção civil, electricista, picheleiro, chefe de armazém, serralheiro, supervisor e oficial de justiça). - 3 Desempregadas; - 3 Empregadas domésticas; - 3 Empregadas de limpeza; - 2 Domésticas;
Profissão da Mãe	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Costureiras; - 2 Reformadas; - Restantes 11 dividem-se entre auxiliar educativa, empregada balcão, cozinheira, pasteleira, cabeleireira, limpeza de viaturas, paramédica, florista, técnica de farmácia, secretária e contabilista;

Podemos perceber através do quadro em exposto anteriormente, que os alunos têm uma idade compreendida entre os 14- 19 anos, sendo que a predominância são os alunos com 17 anos de idade, fazendo dos 14 e dos 19 anos outliers no seio de turma.

Relativamente aos agregados familiares, apenas 6 alunos coabitam com família biparietal, isto é com pai, mãe e possíveis irmãos. 13 dos alunos são provenientes de famílias monoparentais, 12 de cariz feminino, e 1 de cariz masculino. 2 são pertencentes a famílias recompuestas, isto é, onde alguns dos progenitores, tem um novo companheiro

e filhos do mesmo. 2 dos 26 alunos, coabitam com irmãos e por fim, 2 alunas são já mães. Com relação ao local de residência do público-alvo, a maioria (18), residem na zona do Grande Porto, nas mais diversas localidades, no entanto a premissa comum é serem a maioria pertencentes a bairros sociais e a zonas consideradas de risco e degradadas na Cidade (Ribeira, Ramalde, Cerco, Pasteleira, entre outros). 3 dos alunos inquiridos pela Escola, é pertencente à localidade de Ermesinde, 2 à de Matosinhos e por fim, um aluno reside em Paredes.

Relativamente à profissão dos pais, a maioria dos alunos não auferem dessa informação, a maioria por desconhecimento. Vale a pena, cruzar esta informação com a situação dos agregados, sendo que a maioria não vive e tem contato com os pais, desconhecendo por isso a sua profissão. No entanto, 3 progenitores dos 26 alunos encontra-se desempregado e o resto divide-se em profissões indiferenciadas, na sua maioria pouco qualificadas como é possível ver no quadro 1.

Relativamente à profissão das mães, 3 encontram-se em situação de desemprego, 6 são empregadas domésticas/limpeza, 2 domésticas, sendo que o resto das progenitoras se divide em profissões distintas, na sua generalidade pouco qualificadas, à exceção de 3 (contabilista, secretária, e paramédica).

Concluimos então, e apesar de não termos dados suficientes para construir o lugar de classe dos alunos, uma vez que nos faltam dados fundamentais para o efeito como as habilitações literárias dos pais e a sua situação perante o trabalho, o ainda estado civil, que os alunos estão inseridos numa classe social baixa, até pela profissão dos pais, na sua maioria pouco qualificadas, sendo na sua maioria trabalhadores por conta de outrem, operariado industrial ou pequena burguesia de execução, havendo ainda casos de desemprego. O local de residência dos alunos permite-nos também deslindar as suas parcas condições de vida.

“13 Deles serem provenientes de famílias monoparentais, e neste momento duas meninas já serem mães, nos levam a afirmar que (...) o meio sociocultural no qual eles provêm é considerado desfavorecido” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

“Há agregados com dupla situação de desemprego, pai e mãe desempregados. E há outros que as profissões da mãe e do pai são de tal forma precárias, não é só um filho que têm, que 2,3, 4

filhos, o que não os possibilita, dar o essencial para que aqueles meninos sejam felizes e saudáveis.”
(Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

“Nós nesta turma concentramos miúdos dos bairros mais problemáticos da cidade, portanto muitas situações, pais com pouca escolaridade, miúdos a viver com avós, tios (...) Situações muito complicadas, há alguns, eles próprios com problemas já com roubos, de dependências” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

3.1.2- Caraterização educacional e comportamental

O perfil socioeducacional remete para o grau de escolaridade dos alunos, a sua relação com a escola, com o curso que frequentam ou ainda o comportamento em sala de aula. Entendemos incluir esta variável na investigação uma vez que o público do projeto é proveniente de uma turma em específico, onde este é implementado. Existe portanto inevitavelmente, um cruzamento entre a arte e a educação. Este retrato educacional e comportamental, permite-nos também ter um retrato mais abrangente do público e as suas características. Vale ainda lembrar que a educação, para além do processo de socialização que lhe é inerente, possui um papel essencial na formação cultural dos indivíduos.

Para o efeito, utilizamos mais uma vez, dados fornecidos pela escola ao projeto, em jeito de análise documental, assim como excertos de entrevistas com os diferentes intervenientes do projeto, nomeadamente os professores destes.

Tabela 3. Caraterização socioeducacional do público-alvo do projeto- Reprovações, aproveitamento qualitativo, faltas disciplinares, hábitos de estudo, escolhas de curso

Reprovação	- 23 Alunos já reprovaram; - 3 Receberam apoio pedagógico; - Só 4 alunos com percurso escolar regular;
Aproveitamento qualitativo	- Média global é suficiente; - Insuficiente no quesito oral e escrito;
Faltas Disciplinares	- 18 Alunos já tiveram faltas disciplinares;

Hábitos de estudo

- Sobre gosto pelo estudo: 10 dizem gostar de estudar, 7 não gostam de estudar, 7 Responderam mais o menos, 3 Não responderam;

- Sobre regularidade de estudo: 4 estudam todos os dias, 3 estudam sem regularidade e 10 admitem não ter hábitos de estudo;

- Quanto a duração do estudo varia entre 30 minutos, 1 aluno; a 2 horas, 4 alunos; 8 estudam cerca de uma 1 por dia; 11 não respondem; 2 não sabem;

- Relativamente ao apoio ao estudo, 3 obtêm ajuda através de um centro de explicações; 2 através dos irmãos; 1 através dos pais e outro ainda através da namorada; 14 alunos não respondem a este item;

- Relativamente ao local de estudo, habitualmente, vinte e três estuda em casa e quatro não respondem;

- 5 Alunos referiram que optaram por este curso porque tinham de escolher um;

Escolha Escola/Curso

- 5 Referiram que este curso lhes dava acesso à uma profissão.

- 16 Alunos não responderam;

A partir do quadro 2., em cima exposto, podemos traçar um retrato daquele que foi e é o percurso dos jovens ao nível educacional. Relativamente a reprovações, 22 dos 26 alunos que constituem a turma, já reprovou pelo menos uma vez. Desta forma, apenas 4 têm um percurso escolar regular, sem reprovações. Ainda dentro da mesma variável, 3 dos 26 alunos já receberam apoio pedagógico por dificuldades reveladas ao nível do aproveitamento.

Relativamente ao aproveitamento global, a media obtida pela turma, segundo a Escola é suficiente, numa escala de Muito insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. Relativamente ao quesito mais específico- o aproveitamento oral e escrito, a media é insuficiente, revelando muitas dificuldades nestes campos.

Com relação aos hábitos de estudo, 10 postularam gostar de estudar, 7 respondem o contrário, uma desmotivação pelo estudo, 7 respondem gostar medianamente e 2 não responderam à questão. Quanto a regularidade com que o fazem a maioria admite não ter hábitos de estudo (10 alunos), 4 advogam estudar todos os dias e 3 admitem estudar sem regularidade, sendo que 9 dos 26 alunos não respondeu a este campo. Relativamente à

duração do estudo, 11 alunos não responderam (a maioria), 8 dizem estudar pelo menos 1 hora por dia, 4 durante duas horas e 2 alunos respondem não saber. Ainda sobre os hábitos de estudo, e aos apoios obtidos neste, a maioria não respondeu se obtém ou não algum tipo de ajuda. 3 dizem ter ajuda de familiares, 3 de centros de explicações e 1 respondeu ter ajuda da namorada. O local preferencial para estudo é residência destes. No que concerne aos motivos para a escolha do curso, 5 postulam ter de escolher um, como a principal razão. Os mesmos alunos admitem ter escolhido porque lhes daria acesso a uma profissão e 16 alunos, portanto a maioria, não respondeu a esta questão.

Podemos então perceber que a relação com a escola e a educação também é de alguma forma precária na maioria dos casos, com reprovações sucessivas, aproveitamento fraco ou mediano e até um certo afastamento de hábitos de estudo e de gosto pelo mesmo. Podemos perceber isso, não só por esta informação das entrevistas realizadas aos alunos mas também através das entrevistas realizadas aos professores da turma.

“ (...) com uma relação com a escola muito fraca, esta turma acho que entrevistei praticamente todos para entrar na escola, e são todos marcados por percursos escolares com muitas reprovações, com uma visão da escola muito negativa” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“em termos comunicacionais, eles comunicam fracamente mal, oralmente, por escrita, têm sempre muitas dificuldades em comunicar” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“a escola lhe diz muito pouco, o professor tradicional lhe diz muito pouco, pronto (...) e estão aqui muitas vezes obrigados porque são menores, e porque se não estiverem a comissão de menores tira os subsídios” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

Quando falamos em termos comportamentais, através do quadro 2, em cima, podemos ter acesso à variável “faltas disciplinares”, neste quesito, dos 26 alunos que constituem a turma, 18 já recebeu, pelo menos uma falta disciplinar.

Questionados sobre o quesito comportamento da turma, os professores foram unânimes nas suas respostas.

“Em termos comportamentais, que nós constatamos que havia muita dificuldade em cumprir regras básicas, não digo só de sala de aula, mas de contextos formais nos quais a sala de aula está integrada. O facto de não saberem sentar corretamente, o facto de não pedirem autorização para falar, levar ao

atropelo de outros elementos que estavam a intervir” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

“Têm comportamentos (...) muito agressivos, pouco consentâneos, do que é comportamento social vigente pelo bom senso, e confirmam o diagnóstico que foi feito pela escola.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“em termos de gestão de conflitos com muitas dificuldades, ao nível de questões muito pequenas pronto (...) é próprio da idade, temos em todas as turmas, mas estes têm sempre uma resposta mais agressiva do que seria de esperar, em termos de conflitos” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“Eles tem um alto défice de atenção, perante tudo.” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho)

“Eu acho que para mim a grande dificuldade com a turma, foi a questão da atenção. Eles têm uma atenção muito dispersa. Parece que (...) Eu acho que a principal característica que eu sinto é uma espécie de desmotivação, mas desmotivação em relação em termos geral, acho que pouca coisa os entusiasma.” (Sexo masculino, 46 anos, Dinamizador do 2º ciclo de trabalho)

Depois de alguns excertos com os diversos intervenientes do projeto, é-nos permitido traçar alguns padrões a nível do que são os comportamentos da turma. O incumprimento de algumas regras básicas de sala de aula, como refere a primeira interveniente, ao nível da postura corporal, e oral, interrompendo os colegas, falando alto, entre outros. É de ressaltar que este tipo de comportamento acaba por ser também perceptível em momentos de observação direta, por nós, vejamos:

“É recorrente as conversas entre si, a desatenção e volatilidade. Muitos mexem no telemóvel, maquiagem-se; Muitos ainda não conversando, têm uma postura de desatenção, olhando para o lado, pousando a cabeça sobre os braços e deitando a cabeça sobre eles” (excerto de observação direta, sessão nº2, 25/01/2016)¹⁸

Para além da postura corporal e da inadaptação a alguns códigos sociais vigentes e de sala de aula, apontados pelos intervenientes, é referida também uma agressividade latente por parte dos indivíduos, assim como uma dificuldade em lidar com o conflito e confronto, como é perceptível nas afirmações do psicólogo na Escola e mesmo da promotora do projeto da mala voadora, na página anterior. Mais uma vez estas afirmações

¹⁸ - Registo de observação direta- anexo 9.1.

referentes nas entrevistas aos diferentes intervenientes, são também corroboradas em observação.

“No entanto, em alguns momentos tendem a não aceitar a opinião do outro, sobretudo quando é uma crítica, ainda que construtiva, e muitas vezes ameaçam-se” (Excerto de observação direta, sessão nº 6)¹⁹

Por fim e tendo em conta todas as entrevistas realizadas, assim como as observações diretas, a característica comportamental mais vincadas dos jovens é provavelmente a desatenção e dispersão. É referido não só em momentos de sessão e pelos dinamizadores dos dois ciclos de trabalhos, mas também em momentos de sala de aula pelos professores. É importante fazer esta ressalva uma vez que estas características comportamentais poderiam ser apenas aplicáveis ao projeto e por isso constituir, de alguma forma um efeito que o projeto tem nos alunos, ou mesmo denotar um desinteresse pelo mesmo. O mesmo não se verifica, uma vez que esta dispersão e volatilidade é referida pelos diferentes intervenientes, dentro e fora do projeto. De referir também, e como podemos absorver da análise das entrevistas, esta característica de comportamento é associada à idade dos alunos, assim como a agressividade, referida no parágrafo anterior é associado às origens sociais dos alunos. Parece-nos agora importante fazer um apanhado deste subcapítulo a fim de chegar a algumas conclusões e um a retrato educacional e comportamental mais concentrado.

Ao nível educacional podemos dizer que na maioria dos casos estes alunos fizeram um percurso com algumas dificuldades (várias reprovações, 22 dos 26 alunos já ficaram retidos pelo menos um ano; Aproveitamento medio baixo, com grandes dificuldades a nível oral e escrito; Poucos hábitos de estudo; Pouco critério na escolha do curso).

Por fim, a nível comportamental, são caracterizadas por uma postura errónea não só em sala de aula mas nos diferentes contextos, a nível físico e oral, sentando-se de forma imprópria, mexendo no telemóvel, maquiando-se, nas aulas e nas sessões, a nível oral bastante sexuais em alguns momentos, usando calções. A agressividade é outro factor apontado, sendo que a maioria já teve faltas disciplinares no seu percurso, assim como

¹⁹ - Registo de observação direta- anexo 9.6.

em muitos momentos ameaçando-se entre si, tendo uma dificuldade de gestão de conflito. Por fim, a dispersão e desatenção é outra das características do público-alvo do projeto.

3.1.3- Traços biográficos

Foi-nos permitido através de alguns materiais executados pelos alunos em sessões, realizar análise documental. As biografias destes foram exploradas no 1º ciclo de sessões, sendo um dos temas instigados no programa artístico. Na segunda sessão os alunos realizaram a sua própria biografia, de forma livre, sem pressupostos determinados, o que nos permitiu ter acesso à história de vida de alguns deles. Devemos ressaltar que nem todos realizaram o exercício, dos 26 alunos que constituem a turma, realizaram o exercício 23 (ver anexo 14). Este subcapítulo é portanto constituído na sua maioria pela análise de resultados deste exercício, no que diz respeito à história de vida dos alunos, assim como um cruzamento com outras fontes de informação, como as entrevistas e observações realizadas no quesito das condições de vida.

Mais uma vez, este subcapítulo permite-nos ter acesso a um patamar da caracterização do público-alvo do projeto PARTIS UNIVERSO283, assim como das suas origens, o que acaba por determinar inevitavelmente, e segundo tese Bourdiana o acesso cultural dos mesmos.

Relativamente às origens sociais destes, que categorizamos como caracterização sociodemográfica, podemos tirar algumas conclusões, vejamos:

“Inquirido 1- “Tenho 18 anos” (...), “moro num bairro social”; Inquirido 9- “moro na Ribeira, tenho 3 irmãos mas neste momento não vivo com eles”; Inquirido 14- “Sou português, vivo no Aleixo”; Inquirido 21- “Sou português, vivo em Aldoar (...) neste momento sou estudante e trabalho ao fim de semana, num café em Matosinhos Sul”. (excerto análise documental, das biografias dos alunos, anexo 14)

Este excerto acaba por corroborar o já explanado no subcapítulo da caracterização sociodemográfica, o facto dos alunos viverem na sua maioria em bairros sociais da cidade do Porto. Deixa entender por uma das respostas, também que um dos alunos já trabalha. E embora nem todos tenham incluído este facto na sua biografia, sabemos que mais alunos já trabalham ao mesmo tempo que estudam. É importante referenciar que dos 23 alunos

que realizaram a atividade, 4 respostas apenas foram sobre caracterização sociodemográfica.

“Inquirido 1- “Tenho muitos problemas mas nunca baixo a cabeça, sou muito forte” (...) Sou vingativa, muitas vezes mazinha, mas sei ser amável, muito amiga do meu amigo”; Inquirido 4- “Sou solitário, porém divertido (...) sou muito simples e adaptável não tenho sonhos no geral” (excerto análise documental, das biografias dos alunos, anexo 14)

Este excerto diz respeito a uma categoria que designamos por “traços de personalidade”. Apenas 3 dos 23 alunos decidiram descrever na sua biografia traços de personalidade. Como podemos perceber através do excerto exposto os alunos demonstram alguns problemas e fragilidades, *“tenho muitos problemas”*, ou ainda *“sou solitário”*, mas por norma o discurso que se segue, é uma premissa de superação, *“mas nunca baixo a cabeça”* ou ainda *“porém divertido”*. É de realçar que este discurso de superação está também muito presente naquelas que são as biografias ficcionadas, presentes no anexo 15. Vejamos:

“ as suas dificuldades diminuíram em todos os aspectos (...) apesar de todas as suas dificuldades desde a sua infância ele tornou-se médico o que é muito complicado, acreditou nas suas capacidades de evoluir até chegar onde queria. As pessoas ficaram espantadas com as suas capacidades e competências e fez ver a muita gente que o ter dificuldades depende também da nossa vontade de querer evoluir” (biografia nº4), *Mas todas as dificuldades que passou não fizeram com que ele desistisse do seu sonho de ser médico e ajudar as pessoas (...) em 2016 esta nomeado para o Nobel da Paz, pelo reconhecimento do seu trabalho, incansável em África”* (biografia nº6); (excerto análise documental, das biografias ficcionadas pelos alunos, anexo 15)

É-nos permitido perceber então que ao nível das características de personalidade dos alunos, assim como ao nível do seu discurso há uma tentativa recorrente de salientar a superação apesar das dificuldades que referem recorrentemente *à priori*. É importante ressaltar que em 10 biografias ficcionadas concebidas em sessão, 8 distinguem a questão da superação.

No que concerne à família apenas 3 alunos referenciaram os mesmos em biografia. De forma geral, os três exemplos reforçam a importância das famílias na sua vida, da união e entajuda, apesar dos problemas. Um dos alunos refere ter perdido o pai ainda

muito jovem, e o inquirido 3 já é mãe. Esta última permitiu-nos estabelecer a categoria de “acontecimentos de vida”, onde refere o momento e a sensação sentida no momento em que descobriu que iria ser mãe, demonstrando que foi um período complicado na sua vida, como podemos ver no segundo excerto em baixo. No entanto a questão da superação está também presente, uma vez que advoga que não se arrepende de ter sido mãe tão nova, sendo a melhor coisa que aconteceu na sua vida.

“Inquirido 1- “O meu pai morreu à 13 anos sinto muitas saudades, pai é pai (...) a minha mãe é uma grande guerreira (...) obrigado a todos que não me deixaram”; Inquirido 13- “Aos meus pais tenho de agradecer muito mesmo, por todo o apoio que me dão (...) para conseguir alcançar os meus objetivos”; Inquirido 3- “Uma coisa que gosto na minha família é que somos muito unidos, “quando cai um, cai todos” (...) Não troco a minha filha por nada” (excerto análise documental, das biografias realizadas pelos alunos, anexo 14)

“Inquirido 3- “foi complicado dar a notícia que ia ser mãe com 15 anos mas era a coisa que mais gostava naquele momento e sabia que ia ser correto, agora é a melhor coisa (...) tem 2 anos e 5 meses” ” (excerto análise documental, das biografias realizadas pelos alunos, anexo 14)

A categoria mais explorada pelos alunos em exercício foi o que categorizamos de “aspirações”. É perceptível um discurso mais voltado para o futuro e para os desejos, do que para um discurso sobre o passado, e factos concertos da sua vida, por isso as categorias anteriormente exploradas tenham respostas tão diminutas ao contrário desta mesma (23 respostas em 23 biografias).

Durante a explanação daquilo que são as aspirações narradas pelos alunos, parece-nos importante cruzar esta análise com as entrevistas aos diferentes intervenientes que estabelecem uma relação com os alunos, para assim conseguirmos uma análise de resultados mais coesa.

“Inquérito número 1- “ espero alcançar o meu sonho, que é ser bailarina profissional”; Inquirido número 2- “ No futuro espero conseguir alcançar os meus objetivos a nível pessoal e profissional; “ Inquirido 4- “Acabar a escola e talvez segui faculdade (...) Gostava de viver num loft e se encontrasse alguém de quem goste verdadeiramente formar família e comprar casa; Inquirido 7- O meu objetivo é acabar o 12º ano e conseguir logo um emprego (...)”(excerto análise documental, das biografias realizadas pelos alunos, anexo 14)

Podemos concluir a partir deste excerto que a maioria dos alunos tem como objetivos a inserção a nível profissional, sendo que alguns destes acabam por ser pouco desajustados das realidades e mais utópicos. Um aluno (único) fala mesmo em ingressar na faculdade e continuar a vida académica, por contraponto o inquirido 7, postula querer acabar o 12º ano e ingressar no mercado de trabalho. É de salientar que a maioria refere isso mesmo, não ter aspirações com relação à continuidade nos estudos. O mesmo é advogado pelos professores da turma em entrevista:

“há meninos aqui que nunca pensaram ir para a universidade (...) alguns começam a pensar nisso ela primeira vez, outros percebem que esse não é o horizonte por questões financeiras, porque hoje para estar, mesmo que seja pelo Estado é preciso ter dinheiro” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

“muitos deles têm uma perspetiva muito reduzida das suas possibilidades até me termos profissionais. Muitos não olham para o ensino como uma possibilidade mobilidade social, acho que o 12º é porque tem de ser e é bom (...) entrarem na universidade, não é uma coisa que lhes passe neste momento pela cabeça” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“As projeções que eles têm de eles próprios, quando lhes perguntávamos, “muito bem estás a frequentar o ensino secundário, mas o que queres fazer?” Eles sem muito entusiasmo, respondiam “Ai eu quero terminar o ensino secundário e começar a trabalhar”, e nós perguntávamos “ok, mas trabalhar em que área?” “ah não sei, quero é começar a trabalhar”, não sei eles fazem projeções no futuro deles muito limitadas” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

Portanto, é-nos permitido perceber um padrão entre as respostas dos entrevistados e o postulado pelos alunos. A maioria dos alunos acaba por ter aspirações parcas com relação à continuidade no ensino, sendo que por outro lado pretendem o ingresso rápido no mundo do trabalho, mesmo que sem algum critério, como nos refere o último excerto em cima. Este discurso acaba por nos levar a outra característica perceptível com relação às aspirações do grupo, que é o materialismo, a vontade de obtenção de bens materiais de forma rápida e um privilégio pelos bens materiais em detrimento dos bens intelectuais e da aculturação.

“Muitas das respostas dos alunos envolvem dinheiro e ambição de bens materiais.” (Excerto de observação direta, sessão nº 20, 13/04/2016)²⁰

“1A- 1)- Ser rica/casa grande/negocio; 2)- Perder a mãe; 3)- Silicone no rabo/cabelo liso; 4)- Dormir; 5)- Leão;” (Excerto de observação direta, sessão nº 20, 13/04/2016)

“Eles personificam aquilo um bocadinho do adulto infantilizado, em que não está habituado a ter, e quando tem acaba por gostar dos brinquedinhos, querem carros, querem as casas, querem as roupas, mas depois nota-se neles (...) e na primeira entrevista pergunto sempre o que eles querem e eles falam muito na questão das famílias, para eles ter uma família estruturada é um objetivo, porque eles vêm de famílias, quase todas destruídas” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

Esta ansia pelo materialismo, que é descrita pelos diferentes intervenientes, é de alguma forma entendida de formas diferentes pelos diferentes entrevistados. Alguns advogam a questão da compensação, o facto de terem crescido num seio pouco abastado em termos materiais, mas também afetivos, uma vez que a questão da família estruturada é também muito descrita pelos alunos. Outros intervenientes descrevem o materialismo pelas parcas ambições ao nível do trabalho e do ensino como uma replicabilidade do meio onde estão inseridos, numa lógica de replicabilidade.

“Tem algumas aspirações a nível de propriedade, de ter carro, ter família, ter namorada, tipo as coisas básicas, mas (...) não vejo aspirações tirando 3/4 casos, aspirações de tipo intelectual, coisas assim mais (...) acho que também é um bocado assimilaram que vivem num espaço limitado, e isso pode ser perigoso. Pode ser perigoso porque limita, por a auto limitação é um dos piores inimigos do indivíduo.” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho)

“racionalmente digo, “vocês tem que (...) porque receberam, a educação é prioritária na vossa vida, porque vai ter consequências a nível de emprego”, mas depois tenho, até pela minha formação, ou sensibilidade, também percebo que o mundo para estes meninos, não é só escola, e é um consolo e uma compensação para outras coisas que faltam. Comprar naquele momento aquele smart phone, ou aquelas sapatilhas, é algo que lhes alimenta a alma, e portanto (...) que é um bocadinho aquela questão da compensação direta” (Sexo feminino, 53 anos, Diretora de turma dos alunos)

²⁰ - Registo de observação direta- anexo 9.10.

“Portanto muitas das vezes essas questões lhe assombram, os pais não andaram, os primos não andaram, há outros que andaram e estão desempregados (...) Que é outra questão, “porque vou para a Universidade, se o meu primo estudou e está na caixa do Continente? Então vou já para a caixa do continente!” E depois tens de lhe explicar, que ir para a Universidade, tem mais possibilidade de conseguir, estatisticamente está provado” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

Em jeito de conclusão relativamente a este subcapítulo, podemos fazer algumas considerações importantes. Sendo que os exercícios nunca foram balizados em termos de temáticas ou categorias, os alunos optaram maioritariamente por distinguir nas suas biografias projeções e não constatações, uma vez que todos falaram de aspirações. Neste quesito maioritariamente explorado, podemos constatar, até pelas diferentes técnicas de recolha de informações (observação, entrevistas e análise documental), que os alunos têm como objetivos prioritários ingressar no mundo do trabalho na conclusão do ensino obrigatório, têm também um forte pendor materialista, sendo que descrevem a obtenção de casa, carro, dinheiro, como principais motivações. Ao mesmo tempo que pretendem também uma vida estável em termos familiares, na posse de família, de um companheiro.

Estas características de possessão, imergem não só da Sociedade atual em que vivemos- capitalista, mas também das próprias condições atuais e passadas pelos quais os alunos tiveram de frontear.

Ao nível de outros campos- família, acontecimentos de vida, traços de personalidade- também referidos no exercício, acabam por ser mais parcos e retraídos. Foi-nos permitido ainda, perceber alguns acontecimentos penosos na vida dos alunos (morte, solidão, entre outras), no entanto o discurso de superação está sempre presente.

3.1.4- Relação com a cultura, com as artes e com os lazeres

Este subcapítulo diz respeito à relação que os alunos têm com as artes e a cultura de forma prévia ao projeto. Visto, e como já foi referido anteriormente, a impossibilidade de administrar inquéritos e perceber de forma clara e inequívoca a frequência com que visitaram museus, teatros, entre outras instituições culturais e outras práticas, restou-nos uma alternativa por nós pensada de realizar um exercício e implementá-lo em sessão, sobre os lazeres e a perceção que estes tem sobre a arte e a cultura. O exercício é

denominado “*se eu fosse*”²¹, com o objetivo dos alunos completarem a frase, e por isso ser mais lúdico e descontraído, longe de uma situação normal de inquérito. É exatamente esse exercício que nos permite ter uma melhor percepção da aproximação /gosto/ visão que o público do projeto tem da cultura e das artes. As observações e entrevistas realizadas permitem-nos também tirar algumas conclusões sobre esta temática.

Com relação ao exercício por nós implementado, para cada pergunta efetuada, em análise acabamos por categorizar as respostas. Na primeira pergunta, “Se eu não tivesse nada para fazer durante 1 ano (escola, trabalho) que coisas escolheria fazer ao nível do lazer? Entre os 22 alunos que responderam ao exercício, 22 referiu “viajar” como principal alternativa, seguido de “dormir” ou ainda “praia/piscina”, o que nos leva a perceber que o hedonismo, é o preferível pelos alunos durante os seus tempos livre. Práticas culturais, como o cinema, têm 6 respostas em 22, já ouvir música ou frequentar concertos tem apenas 3 respostas em 22, e ainda ler, apenas 1 resposta. Fazendo-nos perceber que atividades mais de cariz material, hedonista e que envolvem terceiros, são as preferidas pelo público-alvo do projeto (namorar, socializar, comer, fazer compras), em detrimento de atividades de pendor cultural ou artístico.

Questionados sobre o que são as artes, a maioria dos alunos respondeu ser cultura, o que nos leva a perceber que de certa forma, para estes ainda não há uma distinção entre os dois campos (6 respostas em 22), seguido da resposta “*nada*” com 4 respostas. Sendo perceptível algum afastamento, desinteresse ou até animosidade para com a palavra e o que ela representa. Entre outras respostas, destacamos o “*desinteressante/horrível*”, com 2 respostas, acabando por reforçar o veiculado anteriormente. Por outro lado, 3 respostas são referentes a “*interessante*” ou ainda “*enriquecedora*” (2 respostas).

Quanto ao significado que atribuem aos museus, as respostas foram bastante perentórias, sendo que podemos facilmente estabelecer um padrão. 12 Respostas em 22 advoga ser “*uma seca*”, ou aborrecido, deixando-nos perceber que a maioria dos alunos não gosta desta prática cultural. 3 Inquiridos no entanto respondem depender do tipo de museu.

“Inquirido 13- “*Depende do museu, se for de algo que goste é interessante senão é um pouco secante*” (excerto análise documental, do exercício “*se eu fosse*”, anexo 16)”

²¹ - Ver anexo 17.

Uma minoria responde ainda, com o máximo de 2 respostas, ser interessante, cultural e aprendizagem.

Com relação ao teatro, e às idas ao teatro as respostas são diferentes e antagónicas da questão anterior. 9 dos alunos responderam ser divertido, e 7 interessante, sendo as respostas com maior número. É de realçar também que nenhum dos alunos distinguiu a ida ao teatro de uma forma negativa, ao contrário das outras respostas em que pelo menos existiu sempre um adjetivo menos positivo. 7 Alunos no entanto referem apenas que depende da peça a que vão assistir e ao conteúdo desta. Comparativamente à questão anterior e até por via de observação (Visita ao Museu Soares dos Reis/Visita ao teatro Municipal do Campo Alegre), é-nos perceptível um gosto maior pelas artes performativas em detrimento das artes visuais.

“A maioria dos alunos mostra-se entusiasmado com a estreia, chegam desfasados e em grupos distintos. Muitos comentam entre si “fomos os primeiros a chegar, chegamos às duas!” mostrando entusiasmo e expectativa. Já no decorrer da peça a maioria dos alunos tem uma postura de escuta e atenção, embora dois alunos se recostassem de olhos fechados.” (Excerto de observação direta, sessão nº 10, 19/02/2016)²²

“Mostram-se ainda desagrados com a planificação da atividade em si, não percebendo o seu fundamento, pedindo ao dinamizador que divulgue antecipadamente as atividades a desenvolver e que questione a sua opinião, “Não nos disseste para o que íamos, para a próxima pergunta se gostamos”. É portanto consensual entre a turma que a visita seria desfasada daquilo que pretendiam aprender, “eu não gosto nada disso dos quadros, e dos museus, o que ela explicou já nem me lembro!”, ou ainda, “ainda não fui a uma visita que tenha a ver com o meu curso, o que quadros podem ter a ver?” (Excerto de observação direta, sessão nº 9, 16/02/2016)²³

Relativamente ao que é a cultura, a maioria dos alunos atribuem respostas com conexão positiva, 13 diz ser conhecimento, 4 importante e ainda 3 respostas para História. As respostas restantes são divididas com apenas 3 a 1 respostas, não sendo muito

²² Ver anexo 9.4.

²³ - Ver anexo 9.3.

significativas. É de realçar que apenas 1 resposta teve um conteúdo negativo, tendo distinguido a cultura como “*uma seca*”.

Com relação ao cantor/bandas favoritas, assim como no quesito cinema, a tendência é para uma *americanização* dos gostos, senão vejamos, 7 das 22 respostas relativas à música foram para bandas americanas. Já no que concerne ao cinema, os atores preferidos são também americanos (16 em 22 respostas). Seguem-se como preferências tendências da atualidade e da faixa etária em que estão inseridos, como *Kizomba*, ou *hip-hop português*. Relativamente aos atores de eleição as respostas dão conta da escolha através de novelas portuguesas e de personalidades mais mediáticas. As escolhas muitas vezes recaem numa questão de visibilidade e visual dos atores, e não propriamente pelo trabalho desenvolvido.

Fazendo aqui um paralelismo entre os resultados obtidos e o enquadramento teórico, mais propriamente a teorização de Quaresma (2013) sobre os lazares, e preferências artísticas e culturais dos jovens de dois colégios privados, podemos perceber que não há uma grande diferença entre os resultados obtidos nas duas investigações. Independentemente da instituição escolar frequentada e do poder económico, a massificação e *americanização* são dois conceitos centrais nas escolhas cineastas e musicais dos jovens na atualidade. No entanto, e apesar das principais respostas tenham sido comuns e no sentido da massificação, a verdade é que podemos tirar outras conclusões. Com relação aos lazares, à leitura, e a alguns estilos musicais, percebemos uma diferença entre os jovens, visto que o público do projeto não mostra entusiasmo pela leitura, não a referenciando, assim como nunca escolheu com opção musical, música clássica ao contrário dos alunos estudados por Quaresma (2013). O que nos leva a concluir que a aculturação desde tenra idade, assim como as condições de vida dos alunos podem de alguma determinar os gostos e os lazares dos jovens, tal como Bourdieu postulou.

“*Inquirido 4- “Rita Pereira, Ana Sofia”, Inquirido 5- “Pedro Teixeira, Dalila Carmo, Joana de Verona”, Inquirido 7- “Lourenço Ortigão, Rita Pereira”* (excerto análise documental, do exercício “*se eu fosse*”, anexo 16)

Percebemos até então pelas respostas obtidas em certo afastamento das artes e da cultura por parte dos alunos, com respostas negativas. O mesmo acontece com os

museus, a única exceção acaba por ser a ida ao teatro com melhores reações. Em termos de escolhas musicais e cinematográficas, a maioria dos alunos segue uma lógica de massificação. O que nos leva a interpretar como parca e limitada a relação prévia ao projeto com as artes e a cultura. O mesmo é evidenciado em observação e nas entrevistas aos diferentes intervenientes.

“Todos eles ouvem música, portanto estão em contato com as artes (...) e quiseres (...) olhar apenas para o historial que eles têm de, enquanto público informado, e autonomamente irem às artes, verem um espetáculo, ou irem ver um cinema que saia fora daquilo que é o interteniment, ver um espetáculo que não é comercial, ou que não está no programa educativo, isso acredito que não” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“Eu acho que eles tiveram um contanto muito epidérmico com o mundo da cultura. O mundo da cultura que eles conhecem é o mundo de manhazitos, digamos o show, o espetáculo, o mundo da cultura que circula pelos meios de comunicação de massa, concertos, rádio, fama, popularidade, sucesso etc. Portanto, veem a cultura desde o campo de visão do marketing, e não como eu a interpreto a cultura como (...) uma espécie que vem do mundo das humanidades, como uma ferramenta de educação. A nível de hábitos nós perguntamos, tanto o J.A., como eu, perguntamos se eles tinham ido alguma vez ao teatro, e eles só referiram que tinham ido assistir a uma peça que estava dentro do currículo escolar, que é o Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho)

“Acredito que há aqui 3 ou 4 que já foram a uma peça de teatro, muito pela escola, nunca (...) tudo no âmbito escolar, nunca em contexto familiar, tenho muitas dúvidas disso” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“Eles próprios, estranharam um bocadinho o museu Nacional Soares dos Reis, pela formalidade, pelo zelo, não é? Ao qual eles não estavam habituados, o que me leva a concluir, que a não ser em contexto escolar, levados pelo professor a este tipo de estruturas, não tenho dúvidas nenhuma que foi o primeiro contacto deles com este tipo de estruturas” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

Esta última passagem da entrevista é corroborada por observação direta. Os alunos não se mostraram agradados com a visita ao Museu Nacional Soares dos Reis, até pelo

formalismo e pela dificuldade de adaptação ao ambiente, desconhecimento alguns códigos de conduta, como o facto de não poderem tocar nos quadros.

“Todos os alunos admitem nunca ter entrado no Museu Soares dos Reis, quando questionados pela guia. Não sabem qual a postura a ter em Museu, sendo que não sabem que não podem tocar nas peças.” (Excerto de observação direta, sessão nº 9, 16/02/2016)²⁴

Este subcapítulo acaba por encerrar aquela foi a caracterização do público-alvo, a variados níveis. Sendo que podemos então tirar algumas conclusões importantes.

Percebemos claramente que o grupo se insere naquela que é a descrição de público desejável para o projeto PARTIS, sendo que é vulnerável e carenciado nos mais diferentes níveis.

A maioria dos alunos vive em zonas de risco da cidade do Porto, tendo problemas económicos e sociais dos mais variados, famílias destruídas, como baixos rendimentos, vivendo alguns no limiar da pobreza, com problemas de dependências e ao nível da justiça. Ao nível educacional, a larga maioria dos alunos já reprovou de ano pelo menos uma vez, tendo na globalidade um aproveitamento médio-baixo, e uma insuficiência ao nível oral e escrito.

A nível comportamental os alunos são descritos como agressivos em alguns momentos, tendo uma dificuldade no confronto com *o outro*. Possuem ainda, uma dificuldade em cumprir regras básicas, os códigos sociais vigentes nos mais diversos contextos. Tendo ainda, um défice de atenção e concentração enorme, sendo voláteis na maioria das situações.

Quando falamos em aspirações e biografia dos alunos podemos perceber na generalidade, que existe uma parca projeção do futuro em determinados campos da vida social. O incremento intelectual, que passa pela continuação dos estudos no Ensino Superior, ou pela profissionalização numa área específica, não é uma realidade para a maioria dos alunos, em contraponto com uma ânsia pela obtenção de bens materiais e uma estabilidade afetiva.

Com relação ao contato prévio dos alunos com artes e a cultura percebemos que este era muito epidérmico, tendo acesso aquilo que hoje em dia é massificado e difundido pelos *mass media*. Percebemos também que algumas práticas culturais como a ida a

²⁴ - Ver anexo 9.3.

museus, teatros entre outros, deu-se apenas através do âmbito escolar, nunca incentivados pelo círculo familiar.

3.2- Caraterização do Projeto PARTIS UNIVERSO283

Depois de caraterizado o público-alvo do projeto, parece-nos pertinente uma caraterização do projeto em si, das suas caraterísticas, dos seus pressupostos, dos seus objetivos a curto e a medio prazo e ainda dos seus diversos intervenientes.

3.2.1- A candidatura

A candidatura ao projeto PARTIS e a sua análise permitiu-nos de uma forma muito ampla e diversificada perceber qual o “caminho” artístico e também social que a mala voadora queria seguir para o projeto. Parece-nos antes de mais pertinente olhar para as motivações inerentes a uma segunda candidatura e entrada no projeto, pela mala voadora, lembrando que o primeiro projeto nestes moldes foi o PARTIS Vitória283.

“A segunda foi uma decisão muito fácil, na realidade porque o primeiro projeto tinha ficado tão claros, por um lado as aprendizagens, por outro lado as reticências, que éramos evidente que teríamos de continuar” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“Quando chegamos ao final desse primeiro projeto, nós tínhamos a certeza, que conseguíamos fazer projetos destes género, sem beliscar os pressupostos artísticos que a mala voadora assenta” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

Portanto, para além de outras motivações que iremos mais tarde explorar nas questões inerentes à parceria, estas duas afirmações deixam latente uma necessidade e vontade da mala voadora continuar a executar este tipo de projetos, quer pela acumulação de experiência vinda do último projeto, quer pelas próprias respostas e resultados que a instituição ainda não obteve e pretendia obter, numa lógica de melhoria do método utilizado. A promotora do projeto advoga também que o programa acaba por não ferir, aquela que é a atividade base da mala e os seus pressupostos, pelo contrário acaba por haver um fortalecimento e complemento.

A candidatura ao Programa está dividida em 4 ciclos diferentes de trabalho, que correspondem a 2 anos e meio de duração. Cada ciclo tem discriminado também aqueles que são os objetivos específicos, as atividades a realizar, os resultados e os indicadores de resultados. Sendo que o objetivo geral é comum a todos ciclos de trabalho, como um “grande chapéu-de-chuva”.

“Proporcionar aos alunos, com dificuldades socioeconómicas e educacionais um programa de excelência artística. A temática artística central é a autobiografia, sendo que esta acaba por orientar o grande objetivo final, que é a execução de um espetáculo de teatro numa loja real. Ao nível do impacto nos jovens, pretende o contributo para empoderamento a várias dimensões: pessoais, relacionais, artísticas, cívicas e ainda ao nível da empregabilidade.

Ao nível dos objetivos para a companhia e parceria visa ser uma experimentação para modelos de intervenção social através das práticas artísticas, não só neste público-alvo específico mas transferíveis para outros contextos.” (excerto análise documental, da candidatura ao Projeto PARTIS UNIVERSO283)²⁵

O ciclo 1, aquele que nos foi permitido acompanhar, pelo menos metade, tem como grande objetivo específico, permitir aos jovens uma introdução às práticas de criação artística, de performance, de ficção, tendo como tema central a autobiografia. O objetivo é a orientação para o visionamento de múltiplos percursos de vida, incluindo a própria. Pretendendo também instigar a autodeterminação. Neste sentido as atividades previstas são a autobiografia, o guionismo e o vídeo, todos no período de 2016. Com resultados teríamos 25 autobiografias, 10 guiões e 5 vídeos. Ao nível da avaliação pretende-se um contacto um contato com os diversos intervenientes a fim de avaliar os impactos obtidos a cada ciclo de trabalhos. Relativamente aos impactos obtidos, espera-se:

**Tabela 4- Efeitos esperados no público-alvo no 1º ano de projeto PARTIS
UNIVERSO283**

Dimensão pessoal	- Capacidade de reflexão e consciencialização sobre a vida presente e diferentes projeções para o futuro;
-------------------------	---

²⁵ - Ver anexo 13;

Dimensão artística	-Desenvolvimento de capacidades artísticas como observação, pesquisa, análise, fundamentação, planeamento e execução
Dimensão relacional	- Capacidade de elaborar um projeto ficcional, partindo da sua própria autobiografia; - Aquisição de conhecimentos associados ao mundo artístico (expressão dramática e guionismo); - Melhoria da capacidade de trabalho em equipa

Podemos perceber neste desenho de primeiro ciclo, um esforço para unificar aqueles que são os horizontes sociais e artísticos, quando se alia a autobiografia e o explorar de novos horizontes sociais, dentro daquilo que é o programa artístico.²⁶

O segundo ciclo de trabalhos esta planeado para o ano de 2017, pretende desta feita uma maior aproximação a esfera artística (ao nível da linguagem, e da construção de um objeto performativo), numa rutura com uma fase mais exploratória e voltada para o campo social. Tem como atividade única e central os ensaios, e como produto final algumas apresentações públicas. Ao nível das aspirações com relação aos impactos, podemos visiona-los no seguinte quadro:

Tabela 5- Efeitos esperados no público-alvo no 2º ano de projeto PARTIS UNIVERSO283

Dimensão pessoal	Fomentar capacidade de persistência, autocontrole, resistência, e desinibição pública;
Dimensão artística	- Capacidade de construção de um objeto performativo durável e complexo; - Aquisição de conhecimentos associados ao mundo artístico (técnicas de representação, domínio de voz e corporal);
Dimensão relacional	-Melhoria da capacidade de trabalho em equipa;

²⁶ - No último subcapítulo, onde serão explanados alguns impactos e onde será feito um micro balanço do projeto até então, será permitido perceber se estes objetivos e impactos foram obtidos e em que medida.

Dimensão de empregabilidade	- Capacidade de expressão, alargamento léxico, argumentação, comunicação;
------------------------------------	---

O terceiro ciclo de trabalho é o capítulo final no que às atividades com os jovens concerne. Decorre no ano de 2018 e pretende colidir com a apresentação de um espetáculo duracional numa loja fisicamente existente mas num registo de representação. Esta última atividade pretende englobar o conjunto de ferramentas aferidas nos 2 primeiros ciclos de trabalhos. Assim como é importante salientar o facto da companhia adaptar o conteúdo artístico a realidade dos alunos em termos de percurso escolar, uma vez que o espetáculo decorrerá numa loja, e os alunos fazem parte da turma de vendas. Como impactos são pretendidos:

Tabela 6- Efeitos esperados no público-alvo no 3º ano de projeto PARTIS UNIVERSO283

Dimensão pessoal	- Capacidade de perceção das suas habilidades, afinidades, motivações, escolhas futuras;
Dimensão artística	-Capacidade de construção de um objeto performativo durável e complexo; - Capacidade de improviso; - Capacidade de representação num espetáculo de longa duração; - Apreender capacidades e linguagens de produção artística;
Dimensão relacional	-Capacidade, não só de trabalho em grupo mas de percecionar o seu lugar/papel no grupo; - Capacidade de expressão, alargamento léxico, argumentação, comunicação;
Dimensão de empregabilidade	- Capacidade de autoapresentação e cuidado com a imagem; - Capacidade de adaptação ao imprevisto e a interações sociais mais complexas; - Capacidade de gestão de tempo;

Por fim, o último ciclo distinguido na candidatura diz respeito a avaliação final do projeto, numa lógica de auscultação de resultados e dos impactos, num balanço da parceria e perceber de que forma o projeto poderá ficar eternizado. O objetivo específico é a perceção conjunta da parceria de uma possível replicabilidade dos resultados e dos

impactos, assim como a criação de um modelo padrão de intervenção. Tem como resultados esperados:

Tabela 7- Efeitos esperados para a parceria no final do projeto PARTIS UNIVERSO283

Efeitos esperados	<ul style="list-style-type: none">-Estratégias de follow-up dos participantes (alunos);-Entidades parcerias com estratégias definidas na área de inclusão e práticas artísticas;- Procura de novos parceiros sociais;- Pertinência e qualidade dos produtos (espetáculo, artigo, vídeo);
--------------------------	---

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a candidatura ao projeto, tenta equilibrar a dimensão artística que obviamente tem de ser inerente a um projeto de intervenção pelas artes, uma vez que é esta que a distingue dos demais projetos de intervenção social, com aquilo que é a realidade e as necessidades do público-alvo do projeto, denotando-se um trabalho prévio de pesquisa e reconhecimento daquele que é o público-alvo do projeto.

3.2.2- A parceria

A parceria é constituída por três intervenientes diferentes, já anteriormente designados. A mala voadora enquanto impulsionadora e promotora do projeto, sendo a responsável pela candidatura e aspetos logísticos do projeto, vulgarmente podemos designa-la por parceiro artístico, uma vez que é a instituição responsável por esse cariz. A Escola do Comércio do Porto, acaba por ser o parceiro social na medida em que o público-alvo do projeto é proveniente desta instituição escolar. E por fim a A3S é o parceiro incumbido da avaliação e da medição do projeto.

Designados os lugares na parceria, parece-nos importante dissecar como os diferentes intervenientes se perspetivam no projeto.

“Atípico no sentido em que o que pedido de nós não é o papel clássico de avaliador, mas também de avaliador. Atípico porque a própria articulação dos mundos e a questão da inovação social

pelo paradigma tendencialmente dominante, pelo menos a nível discursivo, não na prática, mas a discursivo e de prioridades, (...) coloca também novos desafios a nível da avaliação, é por isso é uma avaliação experimental” (Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

“Exercemos um papel algo mediador, que temos colocado, que colocamos como mediador de auto avaliação e monitorização da própria parceira” (Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

Portanto, percebemos até pelo postulado da entrevistada, o reforço do que distinguimos anteriormente. A A3S acaba por entrar no projeto numa lógica avaliadora, ressaltando apenas que não será uma avaliação designada de uma forma típica e formal, uma vez que o projeto acaba por responder a novos desafios, nomeadamente na inovação social, acabando por ser um campo novo para quem o investiga, metodologicamente falando. Assim como lhe é correspondido o papel mediador, não só com relação ao parceiro social, mas também á própria parceria, numa lógica de monitorização, tal como designa.

“Tivemos o honus, e a responsabilidade de provocar, de provocar a parceria em primeiro lugar, cutucar, instituições sociais “olha lá, surgiu isto, vamos tentar?” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“Acho que nesta segunda edição, o papel da mala voadora, se mantém obviamente de coordenação global do projeto, e de coordenação artística, mas tendo alguma expectativa da evolução da própria parceria nos próximos dois anos” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

Como podemos perceber, pelas afirmações em supra, a mala voadora acaba por ser o “trampolim” para o nascimento da parceria e do projeto. No entanto, a Promotora do projeto mostra uma vontade que a parceria se expanda mais, naquilo que é a coordenação do projeto, para que haja uma maior responsabilização e coordenação entre os diferentes intervenientes.

Quando questionados sobre as motivações inerentes, no caso da mala voadora á candidatura, e dos outros dois parceiros ao aceiteamento do convite, as respostas são variados e diversificadas, uma vez que para além do objetivo comum de inclusão dos jovens, as instituições tem também motivações específicas e diferentes entre si.

No caso da Escola, a Diretora explica a entrada no projeto como uma oportunidade de complementar o ensino tradicional na Escola, nomeadamente naquela turma em

específico. Assim como permitir ao grupo um acesso, outrora negado, pelas condições económicas e sociais em que estes vivem, às artes e á cultura.

“desde que eu entrei como diretora pedagógica eu sempre tentei introduzir outras áreas de conhecimento, diferentes das habituais, tivemos aulas de fotografia, de teatro, colocação de voz, desporto, tivemos uma equipa de futebol e basquetebol. Portanto, houve sempre uma tentativa da minha parte de trazer à escola realidades diferentes, porque acho que as artes, o desporto e a música, são artes que se complementam e deviam ser mais apostadas em termos daquilo que é o ensino oferecido pelo Estado aos alunos.” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

No que concerne á A3S, as motivações estas associadas a um trabalho prévio realizado no Vitória²⁸³, fortificando por isso a ligação prévia não só estabelecida com a mala voadora, como com o programa PARTIS e as suas linguagens. Para além disto mesmo, a instituição viu no projeto uma oportunidade de trabalhar com o sector cultural, uma vez que não vinha sendo hábito, ao contrário do contato com o mundo social, que acaba por ser o trabalho por excelência da A3S. Por fim, explicita a entrada no projeto como uma oportunidade de encabeçar uma posição acerca da instrumentalização da cultura e do seu financiamento, pela intervenção social, numa postura mais crítica.

“Foi uma oportunidade de começar a trabalhar em conjunto com o sector cultural, uma vez que nós temos a missão de promover todas as formas coletivas, de organização civil, democráticas, associativas, e, apesar de estarmos mais ligados ao sector social, digamos assim, a cultura é por excelência uma das áreas com o maior número associativo, sempre fez parte da nossa missão e ambição” (Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

“Há aqui uma transformação macro estrutural que tende a subalternar a cultura perante a intervenção social, e portanto a subalternizar como forma de financiamento, isto é uma área que afeta e muito aquilo que é a nossa atividade core, e por isso temos algo em comum a dizer com a mala voadora, que a cultura não devia ser subalterna em relação a outras áreas, devendo ter o seu lugar próprio”. (Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

Por fim, com relação á mala voadora, já tínhamos explorado anteriormente, no subcapítulo anterior algumas das motivações inerentes a uma subsequente candidatura ao PARTIS, no entanto e como falávamos apenas da candidatura optamos apenas por referir questões associadas ao seguimento do primeiro projeto, apesar dessas não serem as únicas motivações apontadas pela promotora do projeto em entrevista., como podemos perceber pelas afirmações me baixo.

“desde início percebemos que inscrever na cidade não passava só por passar por criar relação com os públicos de cultura, mas com o largar da sua base de relacionamentos.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“uma segunda razão muito pragmática, mas que tem se ser colocada em cima da mesa, é que a mala voadora tem, sobretudo desde que eu cheguei, mais evidentemente uma preocupação de centralidade económica, portanto procura em permanência diversificar as suas fontes de financiamento. E a Fundação Coulete Gulbenkian, foi desde sempre uma fonte de financiamento, portanto não havia porque não ignorar mais uma oportunidade criada por uma fundação a que a mala voadora está historicamente ligada.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“E se quiseses uma terceira razão, não tão forte, à data (...) Era uma vontade de nos relacionarmos no plano político, com aquilo que era um assunto de política cultural que começava a ser premente” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

Em suma, quando falamos em motivações para a entrada no projeto, todos os intervenientes acabam por explicitar diferentes razões, muito como forma de suprir as próprias necessidades das instituições. Podemos padronizar nos três casos, uma necessidade crítica com relação ao Estado e as políticas atuais. A Escola como um escape a um ensino que considera demasiado tradicionalista nos dias de hoje, a A3S como combate á instrumentalização cultural, assim como a mala voadora, que para além disto mesmo, pretende a inscrição da companhia na cidade, assim como acaba por constituir uma fonte de financiamento que acaba por ser paralelo aquele que é insuficiente quando falamos em termos estatais.

Quando falamos em objetivos e efeitos esperados, quer no plano da inclusão, quer no plano da parceria, percebemos também que ao contrário das motivações estes tem um padrão comum. Percebemos também que no decorrer do projeto acabam por se tornar diferentes ou mais específicos quer com as circunstâncias, quer ao público que pretende afetar.

Começando pelos objetivos de inclusão e de afetação com o público-alvo, a Escola mostra uma vontade que o projeto tenha impactos ao nível daquilo que são as competências escolares, impulsionando uma melhoria do aproveitamento e do comportamento, ao mesmo tempo que pretende um alargamento dos horizontes a nível daquelas que são as aspirações e mundividências dos alunos, ajudando-os a perceberem e quisá obter um estilo de vida diferente. Vejamos:

“Tudo qua ajuda-los a refletir, pensar, concentrar e depois podem ter reflexos nas disciplinas tradicionais, projeto é isto que espero. E depois coisas mais simples, o facto de lhes dar oportunidades de conhecer outras pessoas, realidades, que eles não teriam de outra forma” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

“Outro objetivo, acho que estamos a aumentar a motivação deles, meninos altamente desmotivados para a escola, o estudo, o ensino, se nós acreditamos eu a motivação fosse incrementada, isso iria ter efeitos no percurso escolar deles, se eles tivessem motivados certamente que os resultados escolares, serão superiores em comparação com o inicio.” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

“o facto de este projeto nos permitir, refletir sobre aquilo que eles foram no passado e naquilo que são no presente, e sobre aquilo que outras pessoas são agora, lhes permitisse projetar, não sei (...) Uma vida diferente, projeções aspirações diferentes, pelo menos dar a aposta no exemplo, sem ser só aquilo que têm em casa, ou na escola” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

Apesar de terem referenciado o incremento cultural como grande objetivo também, como é visível em quadro de análise de entrevistas, é perceptível uma incidência maior no campo social, e escolar dos alunos.

Relativamente á mala voadora, e por ser o parceiro artístico, reforçou mais afincadamente a ideia da aculturação e do incremento artístico, embora pese tenha distinguido diversos objetivos para além deste mesmo, como são alguns no plano emocional, tal com a entrevistada define.

“No nosso ponto de vista, será chegar ao fim do projeto, com um grupo que evoluiu, sobre vários pontos de vista, não é? Evoluiu na sua mundividência, na sua aproximação ao campo cultural e artístico, expandiu os seus horizontes, evoluiu do campo de algumas competências associadas às sua empregabilidade e capacidade de inscrição no mundo (...) isso é o mais relevante para nós.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“Portanto, objetivamente no plano se quiseres mais emocional, ou emotivo que estes projetos inevitavelmente carregam, há tanto a mim, como para a equipa da mala voadora, seria importante que mais tarde (...) eles vissem isto como uma experiencia feliz.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

Relativamente á A3S, estes defendem os objetivos presentes na candidatura como sendo, ainda hoje e depois do arranque os mais adaptáveis.

Em suma, os objetivos que os diferentes parceiros distinguem para o projeto e depois do seu arranque, não se afastam em demasia dos planeados em candidatura. É perceptível, se quisermos e depois de percebidas as carências dos alunos nos mais variados níveis, uma adaptação e maior preocupação com estes, como as questões da empregabilidade, do insucesso escolar e das parcas aspirações para os seus percursos de vida. Para além dos objetivos digamos, mais institucionais e que despoletaram em primeira instância o projeto, há objetivos de cariz mais afetivo, como os alunos serem felizes na participação.

Quando falamos em objetivos para a parceria as respostas são coincidentes. Como impulsionadora do projeto e da parceria, a mala voadora pretende que os desafios propostos sejam cumpridos, assim como a projeto e a parceria se mantenham durante os dois anos. Lembra que apesar de parecer um objetivo óbvio, muitos projetos acabam por não conseguir ser levados até ao fim, por diversas razões e até pelas linguagens diferentes entre parceiros, lembrando que o parceiro social, acaba por ter um grande poder sobre essa continuidade, por deter um controlo sobre o público-alvo, assim como das questões temporais, uma vez que as sessões acontecem dentro do tempo escolar.

Por outro lado, a Companhia pretende também uma compensação do peso que atualmente tem na parceria, podendo delegar mais responsabilidades aos outros parceiros.

“Pronto as expetativas são que a parceria se supere, não só execute o projeto, mas consiga superar-se do ponto de vista dos desafios que ainda estão para explorar, entre o campo artístico, social e educativo, e ainda há muito por fazer, tanto por fazer, que as expetativa que a mala voadora é como te disse, é que o triângulo possa ser compensado” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

A Escola do Comércio do Porto, com relação á parceria, espera que esta seja duradora e eficaz, assim como possa sempre manter o diálogo entre si.

A A3S, como parte avaliadora e mediadora pretende que todas as fações da parceria percebam o que o projeto trouxe de positivo e de acrescento às instituições, para que o mesmo possa ser usado num novo projeto em conjunto ou em novos projetos individuais, focalizando a questão da aprendizagem, como podemos ver pela citação seguinte.

“Os objetivos é percebermos o que isto trás de valor acrescentado. Para um e para outro, no final destes três anos, continuarem os 2 ou quisá os 3 juntos, ou sigam para outros projetos, mas que saiba articular melhor, e seja muito mais eficaz e eficiente em projetos futuros, eficaz nos resultados dos públicos-alvo, eficaz a construir parcerias cada vez mais fortes e solidas e que permitam intervir melhor nesta matéria”
(Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

Em conclusão, este subcapítulo permitiu-nos, não só caraterizar e nomear os diferentes intervenientes, como nos permitiu também perceber que todos os intervenientes tem não só um papel diferente como motivações e objetivos diferentes. No entanto, estes não invalidam o sucesso da parceria, pelo contrário há uma complementação das diferentes instituições. As diferentes caraterísticas, pressupostos e porque não, formas de estar e de linguagem no projeto, são normalmente decorrentes do papel que cada um dele ocupa no vértice, como parceiro social, cultural e avaliativo.

3.3- Balanço do projeto (2 ciclos de trabalho)

Pretende-se neste subcapítulo uma breve explanação do que foi o projeto PARTIS UNIVERSO283, ao nível de efeitos nos alunos e na própria parceria, em dois ciclos de trabalho, remetentes a 5 meses de sessões.

Devemos salvaguardar ser precoce falar em impactos de uma forma holística e determinista, uma vez que como já referido o projeto encontra-se em uma fase embrionária, sendo por isso ainda difícil avaliar as relações de causalidade de algumas das melhorias dos alunos com o projeto.

No entanto, e depois das observações realizadas, as entrevistas aos diferentes intervenientes e a avaliação do 1º ciclo de trabalhos por parte dos alunos, foi-nos permitido perceber qual o feedback do projeto até então, ao nível dos efeitos nos alunos, assim como ao nível da parceria.

3.3.1- Impactos ao nível do público-alvo

3.3.1.1- A percepção dos alunos

Na impossibilidade de entrevistar ou inquirir o público-alvo do projeto, sobre o *feedback* do projeto, decidimos utilizar a ficha de avaliação administrada no final do primeiro ciclo de trabalhos ao grupo para tirar algumas conclusões.²⁷

Com relação à primeira pergunta, qual a primeira impressão sobre o projeto, a maioria dos alunos mostra uma opinião positiva sobre o projeto (boa/positiva/interessante), num total de seis respostas, 12 alunos mostram interesse²⁸. Quatro alunos admitem ainda, que no princípio achavam o projeto desfasado do âmbito do curso. Uma única resposta dá ainda conta de um desinteresse inicial na apresentação do projeto.

“Resposta Q.4- “ Acho que o projeto não é relevante para o nosso curso”; Resposta Q.8- “A nossa primeira impressão foi que o projeto não era indicado para a nossa turma pois não tem a ver com vendas e sim com teatro.” (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

“Resposta Q.6- “*Que ia ser uma grande seca*” (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

Relativamente aos momentos de maior motivação ao longo do primeiro semestre de trabalho, os alunos foram dispersos com relação às respostas dadas. Três respostas, portanto seis alunos distinguiram como melhor experiência a ida ao teatro do Campo Alegre para assistir ao espetáculo “*Universos Paralelos*”.

Houveram ainda respostas associadas ao dinamizador e à relação estabelecida entre estes e os alunos, estes advogam que ele os deixa à vontade e, que por isso mesmo todas as sessões valerem a pena. A relação estabelecida entre os alunos e o dinamizador

²⁷ - Análise documental da ficha de avaliação- anexo 17.

²⁸ - O número de alunos dobra com relação ao número de respostas uma vez que a ficha de avaliação foi respondida a pares.

do primeiro ciclo de trabalhos, foi um dos maiores focos e evidências obtidas deste ciclo de trabalhos, uma vez que este conseguiu estabelecer uma relação de confiança quase momentânea com o grupo, ao mesmo tempo que uma relação de dependência afetiva.

“É notória a relação de confiança e descontração já existente com o dinamizador, na medida que durante os intervalos, fazem questões pessoais ao mesmo e falam na mesma medida da sua vida, da família, mostrando fotos dos filhos.” ” (Excerto de observação direta, sessão nº 7, 12/02/2016)²⁹

“Depois de ser explicitado, que o J, fica apenas até o mês de março, sendo que depois outra pessoa inicia outro ciclo de trabalho, mostram-se apreensivos e temerosos, “Vais-nos deixar J? Não pf!”, ao que o dinamizador responde negativamente. Ainda na conversa sobre o futuro próximo do projeto, confrontados com a hipótese de virem a conhecer pessoas novas, com diferentes ensinamentos, respondem “ não há melhor que o J!”. Fica explícito o laço criado entre o dinamizador e os alunos, assim como percebemos uma certa dependência emocional e medo da perda por parte destes.” ” (Excerto de observação direta, sessão nº 12, 23/02/2016)³⁰

“revelou-se muito positiva, porque (...) acho que (...) eles têm mais capacidade de confiança com o projeto. Que agora, os seguintes, digamos, membros participantes do projeto, vão conseguir aproveitar, que é eles terem uma confiança que aquilo que eles estão a ver aqui!” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho)

Com relação ao momento menos interessante do ponto de vista dos alunos, estes destacaram inequivocamente, a visita ao Museu Nacional Soares dos Reis (7 respostas, correspondente a 14 alunos), o que não nos surpreende na medida em que através da observação direta pudemos perceber isso mesmo. Este facto já tinha sido referenciado no subcapítulo em supra, relativamente ao contanto dos alunos com as artes.

Esta escolha como atividade menos interessante, contrasta com a atividade mais apreciada pelos alunos, na medida em que ambas implicaram um contato com determinada instituição cultural, assim como com diferentes práticas, o que nos leva a concluir que estes se sentem mais identificados com as artes performativas, assim como com o seu ambiente e envolvência.

²⁹ - Registo de observação direta- anexo 9.2.

³⁰ - Registo de observação direta- anexo 9.6.

Questionados sobre se gostaram dos conteúdos abordados no 1º ciclo de trabalhos, a maioria dos alunos respondeu que sim (8 respostas, num total de 16 alunos), apenas uma resposta foi designada por “mais o menos”, sem explicitação de motivações, e outra não respondeu. Questionados sobre o porque de terem gostado do ciclo de trabalhos, a maioria das respostas, reforça o estímulo das relações interpessoais.

“Resposta Q.6- “aprendermos mais sobre cada um”, Resposta Q.8- “conhecemo-nos melhor”, Q.9- “Para nos conhecermos melhor uns aos outros”. (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

A resposta que se segue é derivada do estímulo ao conhecimento, sendo perceptível que o grupo reconhece uma aprendizagem adquirida do decorrer do projeto, assim como começam também a reconhecer as motivações do próprio projeto e de que forma este os pretende afetar.

É importante referenciar ainda que duas respostas dos alunos, deram mesmo conta de uma evolução conseguida pelos mesmos.

“Resposta Q.2- “Foi interessante porque ficamos a saber mais sobre vários temas importantes do teatro e não só”, Questionário 6- “pois os trabalhos que fizemos foi para alargar os nossos conhecimentos”. (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

Questionados sobre se relação entre os conteúdos artísticos apreendidos nas sessões, poderiam ter uma ligação ao próprio curso, a maioria responde positivamente, tendo apenas uma resposta que afirma, “mais o menos”. Estas respostas afirmativas são explicitadas pela questão da comunicação, da expressão oral e do próprio comportamento. Esta questão acaba por ir de encontro á questão “Como acham que isto pode beneficiar no vosso percurso profissional e pessoal?”, sendo que a maioria responde exatamente a questão da comunicação e exposição para com o outro, assim como a perda da timidez, o contanto com novas realidades e pessoas, ou ainda consideram o projeto como um estímulo.

“Resposta Q1- “Sim, a comunicação. Saber comunicar com as diversas pessoas”, Resposta Q6- “Sim, houve dois trabalhos que estabelecem ligação com o nosso curso, pois tem haver com a

maneira que apresentamos os trabalhos, nos expressamos e como nos comportamos" (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

"Resposta Q1- "(...) ajuda-nos a ter uma melhor ligação com as pessoas", Resposta Q2- "Com este projeto nos estamos a começar a ficar mais comunicativos", Resposta Q5- "A termos mais a vontade com o público", Resposta Q9- "No ponto de venda, como comunicamos como estabelecemos a relação do cliente". (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

Sobre o que gostariam de fazer no futuro dentro do projeto, a maioria dos alunos responde algo relacionado com o teatro, como aprender a representar, ter mais contato com os atores, assim como iras mais regulares para assistir a espetáculos. Algum número de respostas significativas ainda, dá conta de uma vontade de ter mais visitas de estudo e não sessões concentradas apenas na Escola ou na mala voadora, sendo que foram a maioria durante estes dois ciclos de trabalho.

A última questão é direcionada á opinião do grupo sobre a mala voadora. A maioria dos alunos responde relativamente às pessoas envolvidas no projeto e na companhia, tendo uma opinião positiva. Alguns alunos dão ainda conta de um *feedback* bastante positivo sobre o projeto, deslindando também o impacto que tem vindo a ter até então no público-alvo do projeto.

"Resposta Q2- "As pessoas que integram o projeto são simpáticas, conseguem interagir bem com a turma e são compreendedores", Resposta Q5- "É uma ótima companhia com ótimas pessoas, bastante trabalhadoras", Resposta Q9- "É uma companhia ótima, as pessoas são compreensivas".(excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

"Resposta Q1- "Achamos que é um bom projecto", Resposta Q6- "A companhia mala voadora é um projeto muito criativo, animador e cultural. Este projeto no tempo que teve connosco ensinou-nos muita coisa, principalmente a ser honestos com os outros, e a superar tudo ao nosso redor", Resposta Q8- "(...) ajuda-nos bastante na comunicação, trabalha bem, explica-nos bem as coisas e sentimo-nos à vontade". (excerto análise documental, da ficha de avaliação do 1º semestre realizado pelos alunos)

Em suma, os alunos percecionaram o primeiro ciclo de trabalhos de uma forma generalizadamente positiva, sendo que acharam o programa interessante, distinguindo a união do grupo e o conhecimento apreendido com os principais fatores positivos. Por outro lado é perceptível uma necessidade de aliarem o projeto e os seus conteúdos ao curso

em que estão inseridos, mostrando não ter uma real percepção do porque de terem sido o público escolhido para o projeto, assim como do programa e dos objetivos da candidatura. É certo que o programa PARTIS UNIVERSO²⁸³, tem nos seus conteúdos nomeadamente finais alguma aproximação aquilo que é o curso que frequentam e á própria empregabilidade, no entanto não é um pilar do mesmo, muito menos está associado á sua génese. O que nos leva a concluir que os alunos estão um pouco alheados disso mesmo, assim como mantem uma constante postura de questionamento e descoberta face ao projeto.

Este questionamento anteriormente distinguido teve uma maior incidência no 2º ciclo de trabalhos, acompanhada de uma maior desmotivação e declive do próprio interesse dos alunos decorrentes da pouca identificação com as atividades (exercícios de expressão corporal). Não tendo sido realizada nenhuma ficha de avaliação para este semestre, talvez pela sua brevidade, resta-nos apenas alguns excertos decorrentes da observação direta realizada.

“Durante o aquecimento para o exercício físico, 6 alunos vão desistindo e deixando-se à margem, mostrando-se desconfortáveis com a atividade. Um aluno sai mesmo a meio da actividade sem avisar o dinamizador.” (Excerto de observação direta, sessão nº 18, 15/03/2016)³¹

“Alguns alunos não executam a atividade, confrontados dizem agressivamente, “não sabemos fazer as coisas à palhaço. A maioria dos alunos mostra-se embaraçado com a atividade não percebendo porque o tem de fazer (copiar coreografias expostas em vídeo).” (Excerto de observação direta, sessão nº 25, 09/05/2016)³²

“Durante o intervalo BE refere à promotora do projeto, à professora acompanhante e a nós que não se sente motivada para o segundo ciclo, advogando não perceber o porquê dos exercícios, sentindo-se muitas vezes ridícula ao fazê-los. Diz ainda que se o seu pai a visse a executar certos exercícios não perceberia porque a escola a ingressou neste projeto. Perante o sucedido todas as intervenientes realçam as capacidades da aluna, assim como tentam explicar o sentido das atividades”. (Excerto de observação direta, sessão nº 25, 09/05/2016)

Realçamos também a relação menos afetiva e próxima com o próprio dinamizador como fruto também de alguma desmotivação e maior afastamento por parte dos alunos.

³¹ - Observação em anexo 9.9.

³² - Observação em anexo 9.11.

Podemos perceber ainda que o programa artístico do primeiro semestre acabou por cativar mais o público, até pela dinâmica grupal e pela proximidade que conferiam ao curso. A não execução de exercícios e a resistência, que não tinham acontecido no primeiro ciclo nos leva a perceber isto mesmo.

Por outro lado, alguns alunos foram excedendo as suas próprias limitações e executando os exercícios propostos. Sendo que o ciclo tinha como objetivo uma sessão aberta no final, a maioria dos alunos foi-se motivando e deixando motivar e no fim a maioria (embora nem todos tenham participado em todos os exercícios) participou e mostrou-se entusiasmado.

Em suma, e com relação à percepção dos próprios sobre os dois ciclos de trabalhos, é-nos possível estabelecer um balanço positivo dos mesmos, embora seja notória, até por via da observação uma maioria motivação e identificação no primeiro ciclo de trabalhos.

É-nos perceptível ainda uma percepção e reflexão por parte do público-alvo com relação às atividades e os efeitos em si (melhoria na comunicação, coesão grupal, comportamento). Sendo que por outro lado, não tem uma percepção mais macro e 360º graus do projeto, das suas motivações e o porque de serem o público escolhido para o executar.

“eles estão numa turma que foi escolhida para fazer uma coisa, e eu não sei até que ponto muitos deles não estão “ok, está bem”, ou que à mesmo interesse de perceber, “ok, o que é isto?” Mas pode ser com o tempo que eles vão percebendo melhor (...) Mas acho que é normal eles não perceberem muito bem o que eles andam a fazer.” (Sexo masculino, 46 anos, Dinamizador do 2º ciclo de trabalho);

3.3.1.2- A percepção dos intervenientes

Este subcapítulo permite-nos dar a conhecer algumas das melhorias que se fizeram sentir ao nível dos alunos decorrentes da participação no projeto PARTIS UNIVERSOS28, mas pelos olhos dos diferentes intervenientes no projeto (professores, dinamizadores, promotora).

Para o efeito, realizamos um quadro síntese, onde foi possível condensar algumas das alterações e efeitos descritos pelos intervenientes, socorrendo-nos também de excertos, quer de entrevistas, quer da observação direta realizada.

**Tabela 8- Efeitos percebidos nos alunos decorrentes do Projeto PARTIS
UNIVERSO 283**

Efeitos	Melhorias perceptíveis pelos intervenientes	Excertos (Observação/entrevistas)
A nível comportamental	- Maior compreensão e respeito pelo outro;	<p>“Não tive tempo de perceber se houve um impacto ou não. Mas pelo que eu percebi, agora para o final é que houve um impacto no sentido das pessoas perceberem melhor umas às outras, conseguirem de alguma forma trabalhar, ou respeitar mais o espaço do outro” (Sexo masculino, 46 anos, Dinamizador do 2º ciclo de trabalho);</p> <p>“Revelam ainda um crescente respeito pela exposição do outro, rindo e falando cada vez menos.” (Excerto de observação direta, sessão nº 14, 07/03/2016)³³</p>
	- União grupal;	<p>“Ok, há objetivos que foram atingidos (...) O grupo está muito mais unido, acho eu (...) Tem uma vontade de participar, a nível grupal.” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho);</p>
A nível educacional	- Melhoria no dia-a-dia escolar	<p>“houve pela parte da diretora da turma, a professora D.M e da parte da escola, em momentos diferentes dessa reunião³⁴ uma vontade declarada de tornar claro, passo a redundância, que o projeto estava a ser muito interessante, que o feedback que tinham era bom, que apesar de saberem que era difícil medir, que não tivéssemos, nós, mala voadora dívidas que estava a ter impacto” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)</p>
	- Melhoria da capacidade de Raciocínio e criatividade;	<p>“acho que eles são capazes de raciocinar melhor aquilo que acontece, não é? São capazes de estabelecer relações entre conteúdos, e são capazes de refletir, sobre as diferentes circunstâncias que acontecem” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho);</p> <p>“Mostram também um incremento da capacidade de criatividade, sendo que mostram também algum à vontade e despudor relativamente ao conteúdo criado, que não existia nas primeiras sessões. Demonstram também uma maior capacidade reativa ao que lhes é questionado pelo outro, dando respostas solícitas.” (Excerto de observação direta, sessão nº 15, 14/03/2016)³⁵</p>

³³ - Observação em anexo 9.7.

³⁴ - Reunião final do 2º Período.

³⁵ - Observação em anexo 9.8.

		<p><i>“Lembro-me de um aluno, que ia no carro com o pai, e estava a ouvir a TSF, e tinha ouvido o nome do senhor, anunciaram o nome do senhor, cuja exposição nós fomos ver professora. Portanto, já estão mais atentos a essas referências, e acredito que isso nunca teria acontecido anteriormente, porque nunca tinham estado presentes nesse tipo de estruturas.”</i> (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos);</p>
<p>A nível cultural</p>	<p>- Ganhos de conhecimentos culturais;</p>	<p><i>“Na discussão sobre a estreia da peça é discutido com o dinamizador e a interveniente da mala voadora alguns aspetos referente à peça, (planos do vídeo, cenas, atores, pormenores técnicos), o que denota um olhar de curiosidade e reflexão sobre a peça assistida. Há ainda uma comparação entre a peça assistida e a última peça que visionaram no âmbito escolar, “Auto da Barca do Inferno”, onde fazem uma comparação maioritariamente técnica (questões de espaço, número de atores, espaço, diferentes tipos de teatro). Lembram-se ainda do nome de todos os atores em peça.” “Revelam ainda um crescente respeito pela exposição do outro, rindo e falando cada vez menos.”</i> (Excerto de observação direta, sessão nº 11, 22/02/2016)³⁶</p>
<p>Ao nível das aspirações</p>	<p>- Aproximação a novas realidades;</p>	<p><i>“numa primeira dinâmica que o J. faz em sala de aula, falam em profissões fora do que estavam habitados a referenciar e que tinham como exemplo, começam a considerar o lado artístico, pelo menos conhecem, e eu acho que isso é um primeiro impacto muito positivo neles.”</i> ” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes);</p>
	<p>- Alargamento das Mundividências;</p>	<p><i>“á cerca de um mês atrás, perguntou-lhes as mais-valias com o projeto estava a trazer para eles, e quase todos eles referiam que, o conhecer pessoas, o conhecer elementos novos, reconhecer realidades novas, lhes permitia sonhar com essas mesmas realidades. O J., por exemplo, que era um exemplo para eles, o facto de reconhecerem o J., de admirarem o J., perceberem que o J. ter chegado aquele patamar, permite-lhes acreditar que “bem, se ele conseguiu isto, também vou conseguir!”</i> (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos);</p>

Resumidamente, são perceptíveis, e embora pese o projeto tenha pouco tempo de vida, algumas mudanças e melhorias no público-alvo do projeto. É certo que num projeto desta natureza, e de cariz puramente qualitativo seja difícil arranjar nexos de causalidade entre estas melhorias e o projeto em si, podendo ser estas atribuídas a vários fatores

³⁶ - Observação em anexo 9.5.

(melhoria de relações familiares, melhoria de condições socioeconómicas, apoio ao estudo).

No entanto todas as melhorias apontadas pelos diferentes intervenientes são de alguma forma interligados ao projeto, até por se encaixarem em alguns dos objetivos descritos em candidatura, e por terem sido estes percecionados também por nós em contexto de observação.

Relativamente ao comportamento, ao respeito pelo outro e a união grupal, acabaram por ser trabalhadas nas atividades de grupo, sendo que raramente eram realizados trabalhos individuais. Por outro lado, a exposição oral dos conteúdos produzidos ajudou paulatinamente os alunos a fomentar um respeito pelo outro e pelo seu momento. Vale a pena reforçar o facto de os próprios alunos terem atribuído essa relação de causalidade entre a união de grupo e o projeto. Salientando também o sucesso de um objetivo em candidatura, uma vez que a dimensão da melhoria relacional era um dos efeitos esperados.

Relativamente á dimensão educacional, quando falamos em termos de melhorias no dia-a-dia escolar e até em aproveitamento, é perceptível uma melhoria com relação ao percurso que tinha vindo a ser feito até então, ao qual tivemos acesso na caracterização. O mesmo é advogado pelos professores, atribuindo por isso uma relação de causalidade ao projeto, uma vez que os incrementos se deram em termos de exposição oral, de á vontade, e até ao nível criatividade. Esta melhoria gradual é-nos descrita, não só pelos professores, mas perceptível em observações diretas, relativamente aos diferentes exercícios executados. Corresponde também a um objetivo alcançado pelo projeto, em termos daquilo que era pretendido *á priori*.

Relativamente aos ganhos de competências culturais, todos os intervenientes são unânimes quando advogam ser provavelmente o campo onde menos melhorias ou efeitos foram sentidos, uma vez que o tempo de carência e afastamento deste tipo de atividades, práticas e linguagens foi longo. No entanto, houve um incremento importante ao nível do conhecimento, conhecimento esse dos espaços, dos diferentes sujeitos artísticos, das diferentes práticas.

Com relação às aspirações, que como lembramos definimos como parcas e redutoras relativamente ao futuro, nomeadamente académico e formativo, é possível percecionar, até pelos professores no dia-a-dia escolar um maior interesse, curiosidade

por diferentes tipos de atividades e profissões. Sendo que acabam por espelhar nos exemplos que os rodeiam, dinamizadores, observadores, artistas, um ganho de confiança e motivação, começando a perspetivar diferentes futuros para si próprios. Esta realidade contrasta com o que acontece no seio familiar, como já havíamos dito, a reprodução e o exemplo negativa e desmotivador, que acaba por estar na base da reprodução. Vale ainda lembrar, que também este acaba por ser um objetivo alcançado pelo projeto.

Para além das melhorias do grupo no geral, foi-nos permitido também perceber alguns destaques individuais durante as sessões e na voz dos entrevistados, quer positivamente, quer negativamente.

Os alunos mais destacados acabaram por ser consensuais entre os variados entrevistados, permitindo estabelecer um padrão.

“Parece-me que a RG, consegue (...) acaba por transferir para o projeto (...) super envolvida, super entusiasmada. (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“Eu destacaria a RG, e porque a RG? Porque me parece sempre a mais entusiasta de todos eles. Porque (...) se calhar nem sempre de forma mais adequado, muitas vezes de forma trapalhona, mas o facto é que participa, tem uma voz crítica, entende o que estou a dizer? Se é feita ou não de forma correta, é outro assunto, mas acho que a RG vai melhorando com o tempo, mas é uma voz interessada, uma voz ativa, uma voz crítica, que eu não conhecia na RG, não é? E eu não conheço a RG assim à tanto tempo quanto isso, mas muito mais introvertida, muito mais autoconfiante, não sei até que ponto no envolvimento dela neste projeto, lhe deu essa confiança para se expor” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

“RG que é uma pessoa muito colaboradora e muito ativa” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho);

“Durante a primeira parte da sessão a aluna mais interessada, era a RG, muitas vezes pedia aos colegas que não fizessem tanto barulho, formulando questões e observações ao que ia sendo exposto.”
Excerto de observação direta, sessão nº 12, 23/02/2016)³⁷

Portanto, uma das alunas mais referenciadas pelos intervenientes, e também em situação de observação, foi a RG. Sendo denotado uma melhoria em termos daquilo que

³⁷ - Observação em anexo 9.6.

é a sua própria postura nas aulas, assim como uma melhoria ao nível da autoconfiança e na exposição. Por outro lado, é sempre referenciada como um elemento ativo e dinâmico nas sessões.

A BE, é outra das alunas que acaba por reunir um consenso nos diferentes entrevistados, desta feita pela liderança na turma, e conseqüente ascendente sobre ela, quer pela postura crítica e reflexiva que faz sobre o projeto e as sessões em vários momentos.

“Acho que no caso da BE é muito notório, é uma rapariga que é líder! Quando ela vem para a atividade bem disposta, o grupo acompanha essa boa disposição, quando ela não está muito virada para a colaboração, nota-se uma energia de desligamento da turma” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho);

“mais contantes, foram mais as raparigas a RG, a BE, Esta última, teve sempre uma posição sempre muito reendicativa e distante muitas vezes, mas acho que ela não faltou a nenhuma sessão e interioriza tudo sempre.” (Sexo masculino, 46 anos, Dinamizador do 2º ciclo de trabalho);

Por fim, os alunos mais consensual em termos de referencias com as melhorias referentes ao projeto foi o RO. Vale a pena referenciar que este aluno, ao contrário dos outros elementos referenciados em supra, não tem uma personalidade expansiva, ou é um dos elementos mais participativos durante as sessões, no entanto é perceptível um nível de absorção dos conteúdos, assim como do interesse por estes, muitas vezes indo contrariamente às opiniões ou atitudes da turma. É destacado pelos professores e dinamizadores pelo seu incremento a nível escolar e ao nível da autoconfiança.

“Gostaria de destacar outro elemento, o RO! Sempre temi a participação do RO neste projeto pelas características de personalidade dele. Tinha receio que ele criasse distanciamento relativamente ao projeto, teria de se expor e isso é difícil para o RO. Mas por um lado, o feedback dele é altamente positivo, e depois eu sinto que o miúdo está feliz, está mais confiante, e isso vai-se refletindo em algumas disciplinas, é impressionante. Vou-lhe confidenciar uma situação que aconteceu comigo. No início do ano letivo, o RO, que é um menino com imensas dificuldades às várias disciplinas, nomeadamente a matemática. Apareceu-me na sala de professores, banhado em lágrimas, porque não tinha conseguido realizar um exercício em sala de aula, na aula de matemática, e “professora, isto é inadmissível, eu sou um aluno de 10º ano, como é possível não ser capaz?” E chorava, chorava, chorava, compulsivamente. Tivemos reunião de avaliação, o professor João, que é professor de matemática, destacou o RO, pela

confiança que ele ganhou, e pela postura diferente que adopta na aula de matemática. Estas coisas não surgem de um dia para outro, foi alguma coisa que contribuiu do incremento da autoconfiança do RO, que o levou a acreditar, que apesar das dificuldades de matemática, eles são capazes de superar, e superou. O RO nunca se exporia perante os outros, ele sempre teve muito receio da exposição, não sei até que ponto é que, o facto deste projeto lhe permitir expor-se de forma respeitada” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

“a maioria dos alunos diz não ter percebido o exercício, no entanto uma minoria (R.O, R.D) responsabiliza e fica irritado com os comportamentos dos colegas, “O J. não disse que era para começar, mas deduz-se não é?” (RO).” (Excerto de observação direta, sessão nº 14, 07/03/2016)³⁸

Portanto percebemos uma afetação positiva, assim como uma melhoria através do programa em três sujeitos. A restante turma mostra-se muitas vezes intermitente nas participações e formas de interagir nas sessões, diríamos a sua maioria. Há ainda participações negativas ou reações menos positivas ao projeto em algumas sessões, em que é perceptível uma não afetação do projeto, ainda que constituam uma minoria na turma. Ao contrário da afetação positiva, em que há uma atribuição de causalidade ao projeto, o mesmo não acontece com a afetação negativa ou melhor dizendo, neutral ao projeto. A maioria dos intervenientes atribui esse afastamento como um afastamento generalizado a todos os campos da vida dos sujeitos.

“Há miúdos menos envolvidos, mas eles parecem-me menos envolvidos com tudo.” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

“depois, há pessoas que estão um bocado distantes, mas que eu acho que é mais uma questão geral do que estar propriamente distantes do projeto, é o caso do DI” .” (Sexo masculino, 36 anos, Dinamizador do 1º ciclo de trabalho)

“Depois há um outro nível, que são meninos que nunca entraram, que acho que o projeto teve menor impacto (...) São aquelas miúdas das bolsas, das pochetes (risos) Mas acho que só foram elas, não sei se há mais alguém” (Sexo masculino, 46 anos, Dinamizador do 2º ciclo de trabalho)

Questionados sobre os efeitos pretendidos a longo prazo nos alunos, as opiniões e objetivos acabam por ser praticamente unânimes entre os diferentes intervenientes entrevistados. Há uma vontade que o projeto tenha uma afetação no maior número de participantes, ao nível do incremento cultural, pessoal, no alargamento de

³⁸ - Observação em anexo 9.7.

mundividências, na perspectiva de outras vivências para si próprios, e quisá do meio social onde estão inseridos. No entanto há uma convicção e um pragmatismo que o projeto não chegará nunca a essa afetação na maioria dos casos, principalmente no que ao sector cultural diz respeito.

“não acredito na repercussão cultural para todos, mas acredito que se fizer isso em 5 já é uma vitória, não acho que todos agora vão passar a ir ao teatro e a reconhecer as artes, não, não acho nada! Mas acho que vai haver miúdos que até podem encontrar ali um percurso que venham a criar e desenvolver” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

“A longo prazo, eu sei que seria um tópico demasiado ambicioso, achar que o projeto teria uma influência tal nestes meninos, que no final do projeto, ou neste ciclo, todos quisessem ingressar no ensino superior, e tivessem a profissão de sonho, sei que não é possível até porque há outros factores que contribuem para esta decisão.” (Sexo feminino, 37 anos, Coordenadora de curso dos alunos)

3.2.2- Funcionamento da parceria

Os nossos objetivos não se limitem apenas aos efeitos no grupo de alunos, mas também como se desenrolou a parceria e os “bastidores” do projeto até então. Nessa lógica, e pela mão dos diferentes intervenientes, conseguimos apurar aspectos positivos e negativos e o que se espera para o futuro da parceria no projeto.

Com relação aos aspetos positivos, é consensual entre a maioria dos diferentes intervenientes. Vejamos:

“Mas se quiseres uma grande abertura, nos aspetos positivos, de ambas as partes, a mala voadora repetindo o caminho de entusiasmo que disse à pouco, uma grande vontade e inteligência para ajustar os seus planos e expectativas, às características do público e do parceiro. Neste caso a escola, pelo inverso, a lidar com aspectos logístico e a perceber como vai enquadrar isso sem por em causa aquilo que a sua função” (Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

“vantagens são aprender com 2 instituições completamente diferentes das nossas, complementares e completamente diferentes. Portanto, sempre que fazemos uma reunião, surge um problema, discutimos as coisas, há uma riqueza para todos, estamos sempre a aprender.” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

“Com a continuidade do projeto, acho que o nível de envolvimento que sentimos das outras 2 instituições, é o que tem sido, um bocadinho a nossa segurança, e saber que se os nossos alunos saem, mas não vão para algo que esta pouco estruturada, não, as coisas estão muito estruturadas, estão feitas de uma forma séria, e acho que eles também sentem isso (...) Eles conseguem perceber que somos todos

profissionais, acho que é engraçado como em pouco tempo, há uma segurança tão grande entre as 3 organizações, e percebe-se isso, e também há uma vontade das pessoas se envolverem, quer com a A3s, quer com a mala voadora, quer quando a mala voadora vem cá, estão presentes nas reuniões.” (Sexo masculino, 32 anos, Psicólogo da Escola onde os alunos são provenientes)

Portanto é consensual entre os intervenientes um balanço positivo, não só da projeto com o público-alvo, mas do próprio funcionamento da parceria e ao nível da gestão. São apontadas características que tem alicerçado de forma positiva a parceria, como são o entusiasmo e o acreditar no projeto e nos seus pressupostos. A gestão e o moldar eficiente dos diferentes parceiros, também é apontada com um dos aspectos positivos, a mala voadora conseguindo sempre ajustar alguns dos objetivos às especificidades do público e dos parceiros, e a Escola com as questões diretamente ligadas á logística temporais das sessões. São apontadas ainda outras causas para o sucesso da parceria, entre elas o eficiente aproveitamento das diferenças dos variados parceiros, para aprendizagem destes, a comunicação e confiança entre os vértices.

Relativamente aos aspectos negativos, ou a melhorar para a parceria, as opiniões dos diferentes parceiros voltam a ser consensuais, advogando maioritariamente a questão dos recursos, sejam estes económicos ou temporais. São apontados ainda questões como as diferenças de linguagens das diferentes instituições e uma desigualdade no trabalho despendido entre os diferentes parceiros.

“ Dificuldades (...) tem a ver com diferenças de referenciais de linguagem, de referenciais que tem a ver com os técnicos que trabalham de um lado e outro, linguagem por um lado, expetativas por outro.” (Sexo feminino, 43 anos, Avaliadora do projeto pela A3S)

“A gestão de horários, das expetativas dos professores face ao projeto, e a dificuldade de organizar isto tudo! Eles próprios cansados, não é? Porque não querem (...) “Ai ei antes quero ficar na escola, na sala! ai está a chover, não quero ir!” São tudo dificuldades inerentes ao desenvolver do projeto. De resto, em relação as dificuldades sentidas, e à partilha, e à tentativa de resolução, 100% por parte da parceria, acho que estamos todos de peito aberto para isto.” (Sexo feminino, 48 anos, Diretora da Escola onde os alunos são provenientes)

“As limitações, sinto sinceramente ia para essas duas dimensões, não é? Tempo e recursos que no fundo são a mesma coisa. Era bom conseguirmos fazer, o mesmo projeto (...) com, mais recursos, ou seja, com mais dinheiro (...) quando falo em dinheiro, falo também canaliza-los em recursos humanos, mais pessoas atentas, mais pessoas a estimular-los, era bom termos a certeza que algumas das dimensões,

mais exploratórias do projeto que desenhamos daqui a 2 anos e meio são completamente viáveis do ponto de vista financeiro, mas tenho de trabalhar nessa incerteza.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

“Seria bom por si só, uma outra possibilidade de financiamento que não fosse a mala voadora a liderar, nós não temos nenhuma necessidade de estar a liderar sempre, reconhecemos o papel, mas feito este percurso, e estando nós bastante satisfeito com o triângulo que conseguimos forjar, agora o triângulo pode funcionar de outra maneira.” (Sexo feminino, 36 anos, Promotora do projeto e Gestora Cultural da mala voadora)

Considerações finais (Um Universo em aberto)

Depois de um Universo semi deslindado, chega a altura de traçarmos em linhas gerais aquelas que foram as descobertas, as considerações e as limitações relativas ao nosso objeto investigativo.

Começamos a nossa investigação com a inquietação de explorar os impactos que um projeto artístico poderá ter no seu público-alvo, público-alvo esse carenciado a vários níveis, inclusive cultural e artisticamente. A verdade é que mantivemos essa inquietação e, diríamos, apenas a parte dela conseguimos dar resposta. A realidade do terreno apresentou-nos um projeto, sim, com objetivos artístico- inclusivos, no entanto com um caráter incipiente e prematuro, dado a brevidade do seu arranque. Assim sendo, propusemo-nos redimensionar as nossas inquietações e objetivos investigativos, no fundo, redimensionar a própria investigação.

As questões mais perenes passaram a ser “*quem é o público-alvo do projeto PARTIS UNIVERSO283?*”, “*de que forma este se enquadra no padrão de público que pretende abranger o PARTIS?*”. Não abandonando de todo as questões de viabilização previamente ambicionadas, abandonamos um objetivo mais lato, como seria “*perceber a importância, e a crescente valorização/ aposta, por parte das instituições quer privadas, quer públicas com relação à (s) arte (s) para as comunidades desfavorecidas*”, adaptando um objetivo mais coeso com a realidade do próprio projeto, que seria objetivar as intenções do próprio projetos, e das instituições que as constituem. Obviamente, e sem nunca perder de vista a nossa motivação inicial de perceber os efeitos deste tipo de iniciativas, foi-nos possível fazer um balanço daquele que foi o projeto PARTIS UNIVERSO283, durante quatro meses de existência.

Sendo assim, e nesta reta final, é-nos possível advogar com propriedade que o grupo claramente se enquadra naquele que é o perfil-tipo desejável para o projeto. Antes de mais é um grupo extremamente heterogéneo, quando destrinçamos idade, questões de personalidade e formas de estar em sala de aula e nas sessões. Por outro lado existe uma homogeneidade quando assumimos uma predominância largamente feminina na turma, e no percurso de vida nos mais variados níveis. Como vimos em supra, subjazem aos indivíduos baixas condições socioeconómicas, dificuldades educacionais aliado a um desinteresse quer académico, quer no que diz respeito a todos campos sociais, tendo uma visão restrita das vastas mundividências. Não podemos esquecer que aliado a estes factos,

há um afastamento visível e advogado pelos mesmos e, pelos vários intervenientes daquele que é o campo artístico e cultural, dando forma ao postulado de Bourdieu teoricamente referenciado na investigação. Claramente há uma falha naquele que é o *capital incorporado*, e um amplo défice de *capital institucionalizado*, onde teoricamente o projeto poderá ter algum impacto, embora sejam precisos serem despoletados outros mecanismos para adquirir este capital.

Fase a um público declaradamente desfavorecido, a mala voadora, enquanto promotora em candidatura, oferece a estes jovens um programa artístico vasto e diversificado ao nível da expressão dramática, de contato com novas realidades, interlocutores, a fim de possibilitar uma melhoria ao nível de diferentes dimensões, como são as pessoas, culturais e relacionais.

A parceria é forjada através de três vértices distintos, que acabam por alimentar o projeto nas mais variadas dimensões. Sendo atribuído aos diferentes parceiros a sua especificidade, o parceiro social (ECP), o parceiro cultural (mala voadora) e ainda o parceiro avaliativo (A3S). Dito isto, não podemos deixar de referenciar que a entrada no projeto das diferentes partes, é inerente não só o objetivo comum, mas objetivos espertados que acabam por complementar de alguma forma alguns interesses das próprias instituições. A mala voadora acaba por encontrar no projeto um novo recurso de financiamento, de inscrição na cidade e de reconhecimento. Á A3S é-lhe permitido prenunciar criticamente sobre o funcionamento deste tipo de projetos na sua génese. Por fim, representa para a Escola do Comércio, uma forma de contornar um ensino que consideram ser demasiado tradicionalista e fechado, como é o sistema de ensino português atual. O que nos leva a concluir que para além dos efeitos e impactos desejáveis, que acabam por estar na base ou pelo menos assim seria desejável, são inerentes também outros objetivos individuais que acabam por muitas vezes permitir o suporte do próprio projeto.

Apesar de objetivos individuais díspares em alguns momentos, os impactos esperados no grupo e a sua preocupação com o cumprir o planeado em candidataria, assim como o seu bom funcionamento, acabam por ser coincidentes, o que diríamos que acaba por implementar uma aliança feliz e de complementaridade entre as diferentes partes.

Sendo perceptíveis as características, quer do público-alvo, quer da própria candidatura e dos parceiros, é altura de desbravar concisamente o seu decurso de forma

prática. É inegável o sucesso que lhe é inerente ao nível do seu desenvolvimento, visto que passado cinco meses, ainda está em funcionamento, exatamente nos mesmos moldes e timings previstos em candidatura. Talvez para muitos esta afirmação possa ser evidente e até irrelevante, mas a verdade é que não podemos deixar de referir o fator de risco presente no arranque e desenvolvimento deste tipo de iniciativas. Há uma fragilidade inerente à própria continuidade do projeto, por fatores como são os recursos temporais e económicos, ou até por uma não identificação do público com o projeto, uma vez que a maioria, tal como acontece no UNIVERSO 283, não tem um conhecimento e participação voluntária.

Chegados aos efeitos no público-alvo até então, somos cautelosos, uma vez que não temos forma de estabelecer nexos de causalidade seguros entre os efeitos sentidos e o projeto. Podemos sim, estabelecer algumas constatações mudanças aferidas no decorrer das sessões em quatro meses destas, no público-alvo. Essas mudanças são descritas pelo vários intervenientes entrevistados, principalmente os docentes que contactam todos os dias com o grupo, assim como acaba por ser corroborada pela observação por nós realizada, e sendo que a maioria delas, é atribuída uma casualidade ao projeto.

Sendo assim, é perceptível o efeitos e melhorias ao nível comportamental e relacionais. São relacionáveis com o projeto, uma vez que as atividades destes dois ciclos acabam por ter empelado a isso mesmo, ao trabalho de grupo, à exposição oral, à flexibilidade. Fomentou ainda o conhecimento entre indivíduos, sendo que o projeto acaba por ser um lugar privilegiado e ao mesmo tempo diferenciado da formalidade que acaba por ser necessária em situação de sala de aula. Não podemos deixar aqui de fazer um paralelismo com o postulado de Matarasso (1997), confirmando a sua teoria, quando advoga os ganhos a nível pessoal como sendo os mais perceptíveis, empelando também à coesão grupal, que muitas vezes não sendo um objetivo, acontece de forma colateral.

Ao nível daquilo que eram os objetivos presentes em candidatura e pudemos dissecar nesta investigação, os incrementos relacionais ao nível grupal, assim como a melhoria da capacidade reflexiva e de consciencialização das suas próprias vidas, foi atingido. Por outro lado, a dimensão artística é provavelmente o vetor menos conseguido no decurso do projeto. É referenciado sim, um reconhecimento de determinados espaços culturais e artísticos, no entanto sem grande expressão. Acaba por ser também a dimensão onde as expetativas são mais baixas em termos de longevidade e alcance pelos alunos,

quando questionados pelos diferentes intervenientes. Distinguíamos ainda o facto de os alunos não percecionarem exatamente os objetivos do projeto, nem a sua participação neste com um dos fatores menos abonatórios até então. O objetivos artísticos acabam por ser relegados para segundo plano, ou até mesmo desvalorizados pelo grupo, tendo estes mais interesse nas competências ganhas em termos relacionais ou de empregabilidade. O que nos conduz também e mais uma vez às questões de instrumentalização, neste caso das artes pelo social.

Relativamente a um balanço da parceria, que acaba por ser também um balanço dos próprios “bastidores” do projeto e do seu funcionamento, é seguro advogar que há uma estabilidade que é perceptível, sustentada na comunicação, confiança e empenho dos variados vértices do triângulo. Diríamos que os fatores ainda mais sensíveis estão relacionados com a alocação de recursos, temporais e económicos.

Depois de exaltados os resultados mais evidentes desta investigação, em termos da sua caracterização e decurso, parece-nos importante realçar também o que ficou por responder e por explorar. Sentimos desde início, e no correr do estágio curricular, uma dificuldade em dar resposta a um universo que é realmente vasto em termos daquilo que é o seu objeto. Tentamos ter uma visão vasta e holística sobre o objeto e as suas especificidades, que apesar do seu caráter prematuro e ainda experimental acaba por levantar várias questões importantes, para além dos efeitos que podem estar inerentes a este tipo de práticas nos seus públicos. Uma delas a questão da instrumentalização que muitas vezes estes projetos acabam por incorrer, quer da arte pelo social, quer do social pela arte.

Quando postulamos a instrumentalização da arte pelo social, falamos de questões de financiamento, quando falamos do seu reverso falamos da facilidade de incorrer na subjugação artística e dos seus conteúdos em detrimento de resultados sociais. Não podemos com segurança aplicar esta realidade aquilo que é o UNIVERSOS283, porque não temos segurança, nem dados concretos que o comprovem. No entanto, é perceptível, como já advogamos, um privilégio dos efeitos e impactos pessoais e relacionais, sobre aquilo que são os artísticos. O que nos levanta questões como, “*se este projeto fosse de outro cariz (desportivo, lúdico), teria os mesmos efeitos já sentidos até então no público-alvo do projeto?*”. Embora não possamos responder com exatidão a esta questão, a verdade é que Matarasso (1997), acaba por ter esta mesma interrogação, como podemos

ter acesso no capítulo teórico. A resposta está relacionada com os símbolos, é nos significados e na própria qualidade do envolvimento, que a (s) arte(s) inclusivas acabam por demarcar a sua diferença.

Outras inquietações diferenciadas do nosso objeto empírico nos foram levantadas, como por exemplo o papel da(s) arte(s) na educação atual, ou a crescente desvalorização das disciplinas humanísticas e artísticas, com relação às disciplinas tradicionais e científicas. Esta problemática surge até pelas entrevistas realizadas aos diferentes intervenientes, mais incidentalmente no discurso dos docentes. Assim sendo, admitimos uma sub- aproveitamento desta questão em específico, mas entendemos que esta acabaria por de algumas forma se afastar dos nossos objetivos investigativos, e nos levaria para um outro tipo de investigação.

Por fim, não podemos deixar de referir um sub-aproveitamento de outras temáticas diretamente relacionadas com o projeto como a questão da identidade, referente ao programa do primeiro ciclo de trabalhos com os alunos. Dada a já extensão do próprio relatório, não nos foi permitido explorar teoricamente questões diretamente relacionadas com o próprio programa artístico do projeto, que teriam sido, também elas enriquecedoras.

Assim sendo e, em jeito conclusivo, como em todas as investigações muitas questões acabam por ficar em aberto. Para além de uma vontade de levantar outros voos investigativos, nos domínios, talvez mais políticos e críticos com relação a este tipo de projetos, a interrogação maior é referente ao nosso objeto e o que dele ficou por explorar. Lembrando que a continuidade e longevidade é ainda grande, ficamos por um terço do caminho, sendo que passado dois anos, as conclusões, impactos e resultados seriam seguramente outros, assim como a nossa abordagem. Por isso mesmo este é ainda, e mesmo depois desta investigação um universo em aberto.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, L. (2011). *Política cultural conceitos e tipologias*. Cadernos PAR, 4, 91-97.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2008). *The Social Impact of Arts. An Intellectual History*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bett, P. (2012). *Agenciamento e produção de sentido no sistema da arte*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio Grande do Sul.
- Boni, V., & Quaresma, S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, 2, 68-80.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction – critique sociale du jugement*. Paris: Ed Minit.
- Bourdieu, P. (1983). *Gostos de classe e estilos de vida*. Pierre Bourdieu, 2, 82-121.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte*. São Paulo. Companhia das Letras, 244.
- Brochier, C. & Blumer de Salles Boudet, M.L. (2006). Algumas observações e proposições sobre a metodologia das pesquisas de Sociologia empírica. *Proposições*, 17, 243-258.
- Conde, I. (1996). Cenários de práticas culturais em Portugal. *Sociologia- Problemas e Práticas*, 23, 117-188.
- Conde, I. (1998). *Práticas culturais. Digressão pelo confronto Portugal-Europa*. OBS, n.º 4, pp. 4-7.
- Costa, M. E. (1997). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar, in B. P. Campos (org.), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 143-173.
- Cruz, C. Et al. (2008). *Arte/Educação baseada em comunidade: Um estudo sobre os processos educativos de mediação dos conhecimentos artístico na comunidade de bomba do Hemetério*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Cruz, H. (2010). *Texturas: um projecto de arte comunitária*. Santa Maria da Feira: Câmara Municipal de Santa Maria da Feira. ISBN 978-989-8183-08-8.
- Cruz, H. (coord.) (2015). *Arte e comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Da Costa, A.F. (1988). *Cultura Profissional dos Sociólogos*.
- Favaretto, C. (2010). Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educacación*, nº53, pp. 225-235. ISSN: 1022-6508.

- DiMaggio, P. (1987). *Classification in art. American Sociological Review*, 52(4), 440-455.
- Dubois, V., & Laborier, P. (2003). The “social” in the institutionalisation of local cultural policies in France and Germany. *International Journal of Cultural Policy*, 9(2), 195-206.
- Fernandes, A. T., et al. (2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto*. Representações e práticas culturais, Porto, Edições Afrontamento.
- Fisher, E. (1973). *A necessidade de arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freire, Paulo. (1978). *Educação como prática da liberdade*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, D. (2015). *A mudança social em projetos de intervenção social pela arte: o caso do projeto Bando á parte* (Dissertação de Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gomes, R. (2003). Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses. in J. M. Pais, et al. (org.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes perante o Corpo*, Oeiras, Celta Editora, pp. 167-263.
- Guetzkow, J. (2002) . How the arts impact communities: An introduction to the literature on arts impact studies. *Taking the measure of culture conference: Princeton University*, p.1-26.
- Kawulich, B. B. (2005). *Participant observation as a data collection method*. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 2).
- Lira, S. (2002). *Arte in MAIA*, Rui (org). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto editora.
- Lopes, J.T. (1998). Sociabilidades e consumos culturais: contributos para uma Sociologia da fruição cultural. *Sociologia*,8, 179-188.
- Lopes, J.T. (2000). *A cidade e a cultura: Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Sta Maria da Feira. Ed. Afrontamento e Camara Municipal do Porto.
- Lourenço, M. (2011). *A casa da juventude de Amarante: Jovens, culturas e Práticas de lazer*, (Dissertação de Mestrado), Universidade do Porto, Porto.
- Marques, A. F. (2011). Educação pela arte- Projeto de uma escola de artes para o bairro do Alto da Cova da Moura. *European review of artistic studies*, vol.2, nº4, 40-72.
- Marquette, C. (2010). *Democratização cultural: Porto Alegre em cena como ação cultural por excelência?*. Universidade Federal do Rio Grande.

- Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? The social impact of participation in the arts.* Comedia, the round. Bournes Green, Stroud, Glos GL6 7NL. ISBN: 1873667574.
- Mauritti, R, & Da Cruz Martins, S. (2014). *Consumos de classe media num Portugal em crise: Cultura, lazer e tecnologias de informação.* Sociologias, 16.
- Melo, S. (2014). *Projetos artísticos e intervenção comunitária. Texturas, uma experiencia do Festival Internacional de Teatro de Rua de Santa Maria da Feira* (Dissertação Doutoramento), Universidade do Porto, Porto.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education.* San Francisco: Josey-Bass.
- Nogueira, C.M.M, & Nogueira, M. A. (2002). *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.* Educação & Sociedade, 23, 15-36.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis,* Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Peterson, R. A. e R. M. Kern (1996). *Changing highbrow taste from snob to omnivore,* *American Sociological Review,* 61 (5), pp. 900-907.
- Pinheiro, L. (2005). Educação da sensibilidade, informação em arte e tecnologias para a inclusão social. *Revista Inclusão Social: Brasília,* v.1,nº1, p.51-55.
- Quaresma, M. (2013). *Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecleitismo cultural.* Fórum Sociológico, 23.
- Quivy, R. Campenhoudt L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-275-1.
- Read, H. (1982) *A Educação pela Arte.* Edições 70: Lisboa.
- Sá- Silva, J. R., de Almeida, C.D, & Gundani, J.F (2000). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,* 1.
- Santos, M. L. L. (coord.) (2004). *Políticas culturais e descentralização: impactos do programa difusão das artes do espectáculo.* Lisboa: OAC.
- Sarmiento, M. J. (2011). *O estudo de caso etnográfico em educação. Itinerários de pesquisa: perspectivas em Sociologia da educação,* 2, 137- 179.
- Silva, A. S. et al. (2003). Como classificar as políticas culturais? Uma nota de pesquisa. *OBS 12,* 10-20.
- Silva, G. (1995). *Capital cultural, classe e género em Bourdieu.* Informare – Cad. Prog. Pós- Grad. Ci. Inf, v.1, 2, 24-36.
- Silva, L. (2008). Educação pela Arte. *Revista Quaderns Digitals – El Portal de Educacion,* 54, 1- 12.

- Silva, L. (2015). *Educação pela arte*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Horizontes Pedagógicos, 1, Lisboa. ISBN: 9722-772-617-2.
- Vala, Jorge (2014). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (2014) – *Metodologia das ciências sociais*. 16.ª ed. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-0503-7.

Websites consultados

- *Estatísticas de cultura em 2011*. disponível em <http://www.gepac.gov.pt/estatisticas-e-estudos/estatisticas.aspx> [consultado em junho de 2016].
- *Fundação Calouste Gulbenkian*. disponível em <https://gulbenkian.pt/> [consultado em janeiro de 2016].
- *mala voadora*. disponível em <http://malavoadora.pt/> [consultado em janeiro de 2016].
- “ *Pode a arte ser o motor da inclusão social? A Gulbenkian mostra que sim*”, notícia do “*Público*”. disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/pode-a-arte-ser-o-motor-da-inclusao-social-a-gulbenkian-mostra-que-sim-1701552> [consultado em julho de 2016].

Anexos

Anexo n.º 1 – Quadro categorial de observação direta sessões PARTIS UNIVERSOS283 (última versão)³⁹

1. Identificação da observação

Nº de observação	
Atividade	
Data	
Hora de início- <i>terminus</i>	
Espaço	
Nº de alunos	
Nº de acompanhantes	
Nº de colaboradores	
Nº de observadores	

2. Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	

³⁹ - Referimo-nos a última versão, uma vez que ao quadro de observação foram sendo acrescentadas categorias à medida que achamos necessário.

3. Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	
Interações	Interação entre participantes	
	Interação entre jovens e monitores	
	Interação entre jovens e observador (nós)	
	Linguagem verbal/não verbal	
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	
	Momentos de menos interação/motivação	
	Questões colocadas	
	Propostas/sugestões/intervenções	
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	

	Participações individuais	
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	
	Dinamizadores	
	Intervenientes no projeto	
Relação com arte e cultura por parte do público- alvo	Conhecimentos	
	Desconhecimentos	
Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)		

4. Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	
--	--

Anexo 2- Quadro categorial de observação direta de reunião de acompanhamento da Gulbenkian ao PARTIS UNIVERSOS283

5. Identificação da observação

Nº de observação	
Atividade	
Data	
Hora de início- <i>terminus</i>	
Espaço	
Nº de intervenientes	
Nº de observadores	

6. Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos intervenientes)	
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	
Interações	Interação entre participantes	
	Linguagem verbal/não verbal	
	Candidatura	

Com relação ao projeto		
	Reformulações	
	Financiamento	
Outras observações (ruidos, interrupções, contratempos)		

Anexo 3- Quadro categorial de observação direta de reunião de acompanhamento da Gulbenkian ao PARTIS UNIVERSOS283

7. Identificação da observação

Nº de observação	
Atividade	
Data	
Hora de início- <i>terminus</i>	
Espaço	
Nº de intervenientes	
Nº de observadores	

8. Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos intervenientes)	
Descrição do espaço físico/espço de interação	Descrição geral/ atividade	
Interações	Interação entre participantes	
	Linguagem verbal/não verbal	
Com relação ao projeto	Dificuldades	
	Reformulações	
	Caraterísticas	
Outras observações (ruidos, interrupções, contratempos)		

Anexo 4- Guião entrevista dinamizadores do 1º/2º ciclos de trabalho do PARTIS UNIVERSOS283

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com a presente entrevista pretende-se obter informações mais detalhadas sobre o decorrer do projeto PARTIS UNIVERSO283 e os seus participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração, assim como é garantida a confidencialidade das suas respostas.

Local da entrevista:

Data:

Data de início:

Data de terminus:

I- Caracterização sociodemográfica

- 1)- Sexo.
- 2)- Idade.
- 3)- Estado Civil.
- 4)- Local de Residência.
- 5)- Habilitações literárias.
- 6)- Condição perante o trabalho.

II- Motivações inerentes à entrada no projeto/Objetivos/ trabalho desenvolvido

- 1)- Porque aceitou o convite para ser dinamizador este projeto?
- 2)- Qual o objetivo do trabalho que desenvolveu até então?
- 3)- Qual foi o seu objetivo mais perene durante o projeto?
- 4)- Como perspectiva a sua participação no projeto?

III- Caraterização do público-alvo do projeto

- 1)- Como definiria o público-alvo do projeto e o seu interesse nas atividades até então?
- 2)- Qual é o efeito esperado deste tipo de projetos nos jovens/turma?
- 3)- Acredita na repercussão a longo prazo do projeto nos jovens? Não só ao nível do incremento do interesse artístico mas no seu percurso escolar?
- 4)- No seu ponto de vista há um destaque de alguns alunos? Se sim quais e porquê.
- 5)- Como descreveria as condições de vida dos alunos e as suas aspirações?
- 6)- Como descreveria a relação estabelecida entre si e os alunos?
- 7)- Relativamente ao contato dos alunos com a(s) arte(s). Acredita que este terá sido o seu primeiro contato com estas?

IV- Questões de viabilização do projeto

- 1)- Aquando da planificação das sessões, quais eram os seus principais objetivos? Receios?
- 2)- Em algum momento teve de mudar a planificação das sessões? Se sim, porquê?
- 3)- Quais são para si as maiores dificuldades de viabilização deste tipo de projetos?
- 4)- Como perspectiva a sua participação no projeto?
- 5)- No seu ponto de vista, como avaliaria qualitativamente o projeto até então?
- 6)- De que forma perspectiva o cruzamento entre arte e social?

Anexo 5- Guião entrevista aos Professores do público-alvo do projeto

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com a presente entrevista pretende-se obter informações mais detalhadas sobre o decorrer do projeto PARTIS UNIVERSO283 e os seus participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração, assim como é garantida a confidencialidade das suas respostas.

Local da entrevista:

Data:

Data de início:

Data de terminus:

I- Caracterização sociodemográfica

- 1)- Sexo.
- 2)- Idade.
- 3)- Estado Civil.
- 4)- Local de Residência.
- 5)- Habilitações Literárias.
- 6)- Condição perante o trabalho.

II) - Caracterização do público-alvo do projeto

- 1)- Como definiria o público-alvo do projeto?
- 2)- Qual é o efeito esperado deste tipo de projetos nos jovens/turma?

- 3)- Acredita na repercussão a longo prazo do projeto nos jovens? Não só no que diz respeito ao incremento do interesse artístico mas na melhoria do seu percurso escolar?
- 4)- No seu ponto de vista, como avaliaria qualitativamente o projeto até então? E o seu impacto nos jovens?
- 5)- No seu ponto de vista há um destaque de alguns alunos no dia-a-dia escolar, a nível comportamental e interventivo? Se sim quais e porquê.
- 6)- Quais os alunos que demonstram maior entusiasmo com o projeto? Porquê?
- 7)- Como descreveria as condições de vida dos alunos e as suas aspirações?
- 8)- Relativamente ao contato dos alunos com a(s) arte(s). Acredita que este terá sido o seu primeiro contato com estas?

III) - Questões de viabilização do projeto

- 1)- No seu ponto de vista como se tem vindo a desenvolver a parceria mala voadora, A3S, e Escola do Comércio do Porto? Quais as maiores vantagens e limitações?
- 2)- Quais são as maiores dificuldades de viabilização do projeto para a escola?
- 3) Importância da arte.

Anexo 6- Guião entrevista à Promotora do projeto representante da mala voadora

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com a presente entrevista pretende-se obter informações mais detalhadas sobre o decorrer do projeto PARTIS UNIVERSO283 e os seus participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração, assim como é garantida a confidencialidade das suas respostas.

Local da entrevista:

Data:

Data de início:

Data de terminus:

I- Caraterização sociodemográfica

- 1)- Sexo.
- 2)- Idade.
- 3)- Estado Civil.
- 4)-Local de residência.
- 5)- Habilitações literárias.
- 6)- Condição perante o trabalho.

II) - Motivações inerentes à candidatura/ Objetivos/Pertinência deste tipo de ações

- 1)- O que levou a mala voadora enquanto instituição artística e cultural a desenvolver pela segunda vez consecutiva uma candidatura e consequente participação no programa PARTIS?

- 2)- Em que sentido o projeto PARTIS acrescenta algo à mala voadora enquanto companhia de teatro?
- 3)- Como descreveria o papel da mala voadora neste projeto/parceria?
- 4)- Quais os objetivos a atingir, não só para o projeto mas para a parceria?
- 5)- Como descreveria a importância deste tipo de projetos? Não só o Universo 283 PARTIS mas projetos de arte para a inclusão na generalidade?

III) - Caracterização do público-alvo

- 1)- Como definiria o público-alvo do projeto e o seu interesse nas atividades até então?
- 2)- Qual é o efeito esperado deste tipo de projetos nos jovens/turma?
- 3)- Acredita na repercussão a longo prazo do projeto nos jovens? Não só no que diz respeito ao incremento do interesse artístico mas na melhoria do seu percurso escolar?
- 4)- No seu ponto de vista há um destaque de alguns alunos? Se sim quais e porquê.
- 5)- Relativamente ao contato dos alunos com a(s) arte(s). Acredita que este terá sido o seu primeiro contato com estas? Porquê?

IV) - Questões de viabilização do projeto

- 1)- Como avaliaria qualitativamente o projeto até então?
- 2)- Como se tem vindo a desenvolver a parceria mala voadora, A3S e Escola do Comércio do Porto? Quais as maiores vantagens e limitações?
- 3)- Quais são as maiores dificuldades de viabilização deste tipo de projetos?
- 4)- De que forma perspetiva o cruzamento entre arte e social nos dias de hoje?

Anexo 7- Guião entrevista à Avaliadora do Projeto representante da A3S

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com a presente entrevista pretende-se obter informações mais detalhadas sobre o decorrer do projeto PARTIS UNIVERSO283 e os seus participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração, assim como é garantida a confidencialidade das suas respostas.

Local da entrevista:

Data:

Data de início:

Data de terminus:

I- Caraterização sociodemográfica

- 1)- Sexo.
- 2)- Idade.
- 3)- Estado Civil.
- 4)- Local de residência.
- 5)- Habilitações literárias.
- 6)- Condição perante o trabalho.

II) - Motivações inerentes à entrada no projeto/Objetivos/Trabalho desenvolvido

- 1)-O que levou a A3S a aceitar o convite para ser um dos vértices deste projeto?
- 2)- Como descreveria o papel da A3S neste projeto/parceria?
- 3)- Como perspetiva a importância de uma equipa avaliadora não só neste projeto em concreto mas em projetos semelhantes?

- 4)- Quais os objetivos a atingir, não só para a projeto quanto para a parceria?
- 5)- Qual a metodologia planeada para a conceção do projeto?

III) - Caracterização do público-alvo do projeto

- 1) Como definiria o público-alvo do projeto?
- 2)- Como foi feita a escolha da turma? Porquê é que esta turma foi considerada a mais adequada para a conceção do projeto?
- 3)- Qual é o efeito esperado deste tipo de projeto nos jovens?
- 4)- Através quer dos dados recolhidos até então, quer da observação feita, acredita na repercussão a longo prazo do projeto nos jovens? Não só no que diz respeito ao incremento do interesse artístico mas na melhoria do seu percurso escolar?

IV) - Questões de viabilização do projeto

- 1)- Como avaliaria qualitativamente o projeto até então?
- 2)- Como se tem vindo a desenvolver a parceria mala voadora, A3S e Escola do Comércio do Porto? Quais as maiores vantagens e limitações?
- 3)- Quais são as maiores dificuldades de viabilização deste tipo de projetos?
- 4)- De que forma perspetiva o cruzamento entre arte e social nos dias de hoje?

Anexo 8- Guião entrevista à Diretora da Escola do Comércio do Porto

A presente entrevista surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Com a presente entrevista pretende-se obter informações mais detalhadas sobre o decorrer do projeto PARTIS UNIVERSO283 e os seus participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração, assim como é garantida a confidencialidade das suas respostas.

Local da entrevista:

Data:

Data de início:

Data de terminus:

I- Caracterização sociodemográfica

- 1)- Sexo.
- 2)- Idade.
- 3)- Estado Civil.
- 4)- Local de Residência.
- 5)- Habilitações Literárias.
- 6)- Condição perante o trabalho.

II) - Caracterização do público-alvo do projeto

- 1)- Como definiria o público-alvo do projeto?
- 2)- Qual é o efeito esperado deste tipo de projetos nos jovens/turma?
- 3)- Acredita na repercussão a longo prazo do projeto nos jovens? Não só no que diz respeito ao incremento do interesse artístico mas na melhoria do seu percurso escolar?

4)- No seu ponto de vista, como avaliaria qualitativamente o projeto até então? E o seu impacto nos jovens?

5)- No seu ponto de vista há um destaque de alguns alunos no dia-a-dia escolar, a nível comportamental e interventivo? Se sim quais e porquê.

6)- Quais os alunos que demonstram maior entusiasmo com o projeto? Porquê?

7)- Como descreveria as condições de vida dos alunos e as suas aspirações?

8)- Relativamente ao contato dos alunos com a(s) arte(s). Acredita que este terá sido o seu primeiro contato com estas?

III) - Questões de viabilização do projeto

1)- No seu ponto de vista como se tem vindo a desenvolver a parceria mala voadora, A3S, e Escola do Comércio do Porto? Quais as maiores vantagens e limitações?

2)- Quais são as maiores dificuldades de viabilização do projeto para a escola?

Anexo 9- Observações diretas sessões PARTIS UNIVERSO283

Anexo 9.1- Observação Direta Sessão nº2 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº1
Atividade	Sessão 2 Universo 283 PARTIS
Data	25/01/2016
Hora de início- terminus	10:00-12:30
Espaço	Mala voadora
Nº de alunos	24 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professor (sexo feminino)
Nº de colaboradores	3 Colaboradores (intervenientes da mala voadora + dinamizador)
Nº de observadores	2 Observadores (Nós+A3S)

2- Identificação da atividade

<p>Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da mala voadora (história, colaboradores, financiamentos, reconhecimento do espaço); • Visita de curta duração ao espaço; • Biografia do dinamizador (apresentação, projeção audiovisual); • Discussão acerca da biografia do dinamizador; • Atividade: encontrar as falácias na autobiografia do dinamizador; • Autobiografia escrita pelos alunos;
<p>Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espaço, contratemplos ocorridos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pequena contextualização sobre o espaço mala voadora (história, colaboradores, atividades, formas de financiamento, reconhecimento do espaço); • Visita ao espaço; (blackbox, estúdios/residências, sala de trabalho/reuniões) (A visita demora um pouco mais que o esperado em termos de timings; A turma foi dividida em dois grupos); • Intervalo (para lanche, descontração) • Apresentação da biografia do dinamizador (modo audiovisual); • Alunos escrevem a sua autobiografia;

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 17 do sexo feminino, 7 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. Os intervenientes da mala voadora têm uma idade compreendida entre os 25-35 anos, sendo do sexo masculino e feminino.
Descrição do espaço físico/espço de interação	Descrição geral/ atividade	O espaço de interação é a mala voadora, mais concretamente a <i>sala G</i> . A sala é ampla, as cadeiras estão dispostas de frente para a mesa do dinamizador, e a tela onde é projetado o audiovisual.
Interações	Interação entre participantes	Falam entre si numa lógica de conversas paralelas; Há ainda um à vontade entre todos, muitas vezes chamando a atenção uns aos outros para a sua postura e comportamento;
	Interação entre jovens e monitores	Constante interação por parte do dinamizador com o público-alvo, numa tentativa clara de prender atenção dos mesmos, que riem/falam/comentam; demonstram muito à vontade entre si;
	Linguagem verbal/não verbal	De um modo geral, a maioria dos alunos mostram grande distração, sendo em alguns momentos muitos voláteis. Alguns mostram ainda sonolência, fechando os olhos, recostando-se no sofá numa postura de descontração, e muitas vezes desinteressada.
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	Mostram grande interesse pelo espaço em si, pela descoberta do mesmo, por isso mesmo, a visita ao espaço da mala, com principal destaque para os estúdios, foi o momento de maior motivação por merecer mais comentários e atenção por parte do público, “ <i>morava aqui na boa</i> ”. Por outro lado, a atividade final, de redação da sua biografia pessoal, foi um momento de maior entusiasmo e aderência, visível até pelo resultado final, com bastante redação.
	Momentos de menor interação	Os momentos de menos interação e consequentemente, mais distração estão associados a conversas/discussões demasiados longas, com linguagem menos recorrente, exemplo disso é a primeira parte da sessão onde é contextualizada a mala voadora e o seu trabalho no dia-a-dia; No final da primeira parte da sessão ouve-se uma aluna a dizer “ <i>estava a ver que não!</i> ”.
	Questões colocadas	Surgiram questões, muito de ordem prática, como questionamento acerca da sustentabilidade da mala

		voadora, como é feita a montagem dos equipamentos;
	Propostas/sugestões/intervenções	É notória a curiosidade de alguns alunos (diríamos metade da turma; normalmente sempre os mesmos), colocando questões, fazendo observações, trocando ideias, completando frases;
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	Durante a apresentação da autobiografia do dinamizador são reforçados, para além de dados e gostos pessoais, valores, princípios que são inerentes ao seu percurso de vida, um deles a “importância do outro”, do companheirismo, da família, das redes relacionais. E foi perceptível imediatamente, através de comentários, “ <i>devíamos fazer isto juntos</i> ”, e da própria redação das suas autobiografias, o reforço a esse tipo de valores e laços afetivos, no reconhecimento da importância do outro e do grupo. Chegamos então à conclusão que o discurso do dinamizador acaba por surtir um impacto nos jovens.
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	A acompanhante, neste caso professora, mostra-se bastante interessada pelas atividades a decorrer, tirando fotos e anotações. Têm também uma postura de distanciamento, relativamente às interações com os alunos, advertência destes, deixando a entidade promotora do projeto, e o dinamizador assumirem o papel de mediação/interação.
	Dinamizadores	Tenta insistentemente o recurso à interação, questiona sobre as suas opiniões, comentários. Tenta estabelecer também uma relação de confiança, de identificação, usando muitas vezes linguagem corrente, tentando conhecer as suas personalidades, colocando músicas com que estes se identifiquem, que estes pedem;
	Intervenientes no projeto	Estes principalmente a V, tenta sempre um auxílio ao dinamizador, numa lógica de enriquecimento do discurso. O discurso por vezes é demasiado elaborado;
Relação com arte e cultura por parte do público- alvo	Conhecimentos	-----
	Desconhecimentos	Os alunos mostram desconhecimento entre diferentes tipos de oferta cultural, por exemplo, entre teatro e teatro experimental. Mostram também desconhecimento com relação às capitais europeias da cultura, nomeadamente portuguesas;
Outras observações (ruídos, interrupções)	-----	

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	No final da sessão, há uma pequena reunião informal, de reação à própria atividade, onde são discutidos maioritariamente os perfis dos alunos. São relatadas situação de risco/iminência de abandono escolar, problemas familiares. A escola demonstra uma postura de preocupação com os problemas sociais dos alunos, mostra-se ainda disponível para colaborar no necessário, assim como satisfação com a atividade decorrida; Por outro lado, a mala voadora, enquanto entidade promotora, mostra interesse pelos problemas sociais associados aos alunos, numa tentativa até de adaptação das atividades, dos momentos de interação, recorrentes de determinados casos específicos.
--	---

Anexo 9.2- Observação Direta Sessão nº7 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº6
Atividade	Sessão 7 Universo 283 PARTIS
Data	12/02/2016
Hora de início- <i>terminus</i>	14:30-17:30
Espaço	Sala de Aula- Escola de Comércio do Porto
Nº de alunos	20 Alunos
Nº de acompanhantes	2 Professor (1 do sexo masculino, 1 do sexo feminino)
Nº de colaboradores	2 Colaborador (sexo feminino, outro sexo masculino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2-Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Tendo em conta o visionamento do filme na última sessão, é pedido que os alunos escrevam a sua autobiografia e pintem o seu autorretrato;• Os alunos devem tentar vender a autobiografia e o autorretrato ao dinamizador, para este a “comprar”;• Planeamento da próxima sessão;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none">• Tendo em conta as dificuldades que alguns alunos revelaram na exposição pública, o dinamizador e a instituição promotora, decidiram adaptar a sessão, em substituição à venda de uma biografia, passa a ser venda de um objeto atribuído aleatoriamente. Os alunos deveriam tentar vender o objeto ao dinamizador, que finge ter chegada à terra á pouco tempo e não saber o que cada um destes objetos significaria.

3-Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 13 do sexo feminino, 7 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. O interveniente da mala voadora têm uma idade aproximada de 35, sendo do sexo feminino.
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	A atividade decorre numa sala de aula regular, onde as cadeiras estão de frente para a professora e o quadro, os alunos estão distribuídos em trios pelas carteiras.
Interações	Interação entre participantes	Durante a exposição oral dos colegas, tal como na última sessão, os colegas riem e comentam muitas vezes em tom de troça. No entanto, e quando o dinamizador adverte para o respeito que deve ser tido pelo outro, a postura muda, o silêncio diminui, e os comentários diminuem na mesma medida. No entanto, em alguns momentos tendem a não aceitar a opinião <i>do outro</i> , sobretudo quando é uma crítica, ainda que construtiva, e muitas vezes ameaçam-se; É de realçar também que batem palmas no final de cada apresentação.
	Interação entre jovens e monitores	Durante o período em que os alunos estão a escrever a sua ideia de venda, ou a pensar nesta, muitas vezes requisitam a ajuda do dinamizador fazendo questões. É notória a relação de confiança e descontração já existente com o dinamizador, na medida que durante os intervalos, fazem questões pessoais ao mesmo e falam na mesma medida da sua vida, da família, mostrando fotos dos filhos.
	Linguagem verbal/não verbal	No início da sessão há uma reorganização do espaço (alunos estavam sentados aleatoriamente e é pedido que se sente por ordem da planta da sala, designada pelos professores), há por isso muito ruído e barulho. Durante a sessão algumas alunas penteiam o cabelo ou mexem no telemóvel, trocando mensagens, tirando fotos, ou ouvindo música. Em alguns momentos da sessão mostram grandes défices de atenção, mostrando um nível de volatilidade grande.
	Momentos de maior interação/motivação	Diríamos que de forma geral os alunos gostaram da sessão e da atividade em si, foram bastante participativos e criativos, rindo e comentando as apresentações dos colegas.
		Diríamos que de forma geral a atividade foi bem conseguida, no sentido em que o público se mostrou entusiasmado, no entanto e recorrentemente o tempo

Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de menos interação	<p>dado para a execução das tarefas é um momento em que os alunos falam entre si e de grande ruído, sendo que muitas vezes não fazem a tarefa pedida, alguns alunos preferem fazer de forma imediata a atividade, “<i>deste-nos o objeto vamos fazer já, nós nas lojas tem de ser assim, o cliente vem e nós já temos de estar preparados</i>”.</p>
	Questões colocadas	-----
	Propostas/sugestões/intervenções	<p>No início da sessão o dinamizador questiona se os alunos teriam gostado do filme da sessão anterior, a maioria dos alunos responde prontamente que sim, no entanto alguns alunos respondem de forma negativa, “<i>não era o meu tipo de filme, ainda por cima não tinha fim</i>”, no entanto é interpelada pelos colegas que respondem, “<i>foi de propósito que o J. nos mostrou o filme sem fim, para nós o fazermos, para nos fazer pensar</i>”.</p> <p>São feitas também algumas propostas por parte dos alunos, uma delas, já mencionada, de iniciar imediatamente a sessão, a outra diz respeito aos objetos, em que é sugerido que exista uma história que interligue todos os objetos.</p> <p>Pedem recorrentemente para sair meia hora mais cedo, tem sido observar este facto também em outras sessões.</p>
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	<p>A criatividade e o aguçar de imaginação, que tem vindo a ser trabalhados, tanto no exercício de construção de finais, como no exercício de improviso de venda de um objeto, tem vindo a ser frutífera, sendo que os alunos chegam mesmo a propor atividades complementares.</p> <p>Revelam, na mesma medida perceber a lógica das atividades que desenvolvem e o seu propósito.</p>
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	<p>Os dois professores que acompanham a turma mostram-se atentos às atividades desenvolvidas e têm uma postura de não interventiva deixando o dinamizador conduzir a sessão.</p>
	Dinamizadores	<p>No final de cada exposição oral o dinamizador dá um incentivo positivo a todos os alunos, motivando ainda os que não querem expor-se oralmente a faze-lo, de forma divertida e descontraída.</p> <p>No final da sessão demonstra entusiasmo e satisfação aos alunos, incentivando-os e estimulando-os de forma positiva também, “<i>foi espetacular!</i>”</p> <p>Durante a sessão foi pedido por este silêncio e que respeitassem o colega enquanto apresentava.</p>
	Intervenientes no projeto	<p>A interveniente do projeto referente à mala voadora, mostra-se sempre disposta a colaborar com o dinamizador, completando raciocínios e intervindo, mostrando-se sempre atenta. É também solicitada para ajudar nas atividades que decorrem por alguns alunos.</p>
	Conhecimentos	-----

Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Desconhecimentos	Mostram algumas dificuldades relativas à expressão oral, a nível gramatical e de conceitos, assim como de postura corporal durante a exposição oral.
Outras observações (ruidos, interrupções, contratempos)	-----	

4-Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	----- -----
--	----------------

Anexo 9.3- Observação Direta Sessão nº9 PARTIS UNIVERSOS283

1-Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº8
Atividade	Sessão 9 Universo 283 PARTIS
Data	16/02/2016
Hora de início- terminus	10:30-12:00
Espaço	Museu Nacional Soares dos Reis/ Escola do Comércio do Porto
Nº de alunos	24 Alunos
Nº de acompanhantes	2 Professores (1 do sexo masculino, outra do sexo feminino)
Nº de colaboradores	2 (1 do sexo masculino, outra do sexo feminino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2-Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro no Museu Soares dos Reis; • Visita guiada à exposição de autorretratos;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A visita correu tal como planeado, no entanto no fim da visita, o dinamizador decidiu regressar com os alunos até à escola com o objetivo de fazer um balanço sobre a visita;

3-Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 17 do sexo feminino, 7 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. A guia teria uma idade compreendida entre os 50-60 anos;
Descrição do espaço físico/espço de interação	Descrição geral/ atividade	A visita decorreu nas salas do Museu Nacional Soares dos Reis, sendo que os alunos seguiam a guia, parando em algumas obra, para complementar e falar sobre elas;

Interações	Interação entre participantes	Durante a visita os alunos formaram grupos informais, estando por norma sempre ladeadas dos mesmos colegas, comentando, rindo e na maioria das vezes desfasadas da visita em si, tendo conversas paralelas, tirando fotos.
	Interação entre jovens e monitores	Podemos distinguir dois monitores nesta sessão, sendo que temos o monitor que acompanha sempre a turma e planeia as sessões (J), e a guia do Museu. As interações não decorreram de forma simples, sendo que durante a maioria da sessão foi pedido silêncio e ameaçada a interrupção da mesma. Toda a visita deu-se numa lógica tentativa de interação através de perguntas aos alunos;
	Linguagem verbal/não verbal	No início da sessão os alunos demonstraram-se bastante animados e curiosos, sendo que se traduziu numa agitação generalizada da turma. No decorrer da visita, a maioria dos alunos mexia no telemóvel, mostrando-se desatentos e dispersos, que era por mais evidente quando trocavam de sala.
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	Diríamos que os momentos de maior interação deram-se quando a guia fazia questões, estimulando o diálogo. Denotamos também alguma curiosidade sobre algumas obras, sendo que quando trocavam de sala, muitos ficando para trás vendo as obras e tirando fotos a estas. Mostraram ainda curiosidade pelo espaço exterior do Museu (jardins, pátio).
	Momentos de menor interação	Na nossa perspetiva a visita acabou por se traduzir numa incomunicação entre a guia e os alunos, sendo que não denotam interesse na visita salvo algumas exceções (R, R, e A). Foi perceptível durante toda visita desagrado com a postura da guia, assim como cansaço e aborrecimento. Diríamos que a linguagem demasiado cuidada e os conteúdos expostos contribuíram para que a visita não decorresse da melhor forma.
	Questões colocadas	Mostram curiosidades, mais uma vez a um nível mais técnico, “ <i>Quanto custa um quadro desses?</i> ”, ou ainda “ <i>Porque este quadro tem quadradinhos muito pequenos?</i> ”
	Propostas/sugestões/intervenções	Questionados sobre as suas motivações para estar ali, uma aluna advoga “ <i>Estamos a aumentar a nossa cultura</i> ” (I), por outro lado a maioria dos alunos responde “ <i>nada</i> ” demonstrando desagrado. Já no final da visita, falando com o dinamizador uma aluna questiona de forma desagradada, “ <i>onde está o livro de reclamações? A senhora foi muito arrogante!</i> ” Já na sala de aulas, quando chamados a dar a sua opinião sobre a visita a maioria dos alunos corrobora, “ <i>estava melhor ali sem guia</i> ”, sendo que atribuem razões como a guia falar durante muito tempo e abordar conteúdos desinteressantes, assim como o facto de não os deixarem disfrutar do espaço em pleno, “ <i>nós tínhamos conseguido ver o Museu todo se ela não falasse tanto!</i> ”. No entanto,

		<p>e apesar da maioria da turma estar de acordo e desagradada, alguns alunos, mais incisivamente três, culpabilizaram os colegas pela irritação da guia e o insucesso da visita.</p> <p>Mostram-se ainda desagrados com a planificação da atividade em si, não percebendo o seu fundamento, pedindo ao dinamizador que divulgue antecipadamente as atividades a desenvolver e que questione a sua opinião, <i>“Não nos disseste para o que íamos, para a próxima pergunta se gostamos”</i>. É portanto consensual entre a turma que a visita seria desfasada daquilo que pretendiam aprender, <i>“eu não gosto nada disso dos quadros, e dos museus, o que ela explicou já nem me lembro!”</i>, ou ainda, <i>“ainda não fui a uma visita que tenha a ver com o meu curso, o que quadros podem ter a ver?”</i></p>
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	<p>Destacávamos como momentos de aprendizagem, a conversa em sala de aula, sendo que questionados sobre a forma como decorreu a visita, percebemos uma flexibilidade sobre as suas próprias ações, sendo que a turma discute o seu próprio comportamento e chega a algumas conclusões, <i>“lá por não gostarmos não nos dá o direito de sermos mal-educados!”</i>, ou ainda, <i>“é certo que poderíamos ter tido outra atitude...”</i>.</p> <p>É de denotar que pedem ainda a opinião do J, sobre os seus comportamentos e atitudes durante a visita.</p>
	Participações individuais	<p>Diríamos que os alunos mais participantes durante a visita são a R, o A, e a I.M, sendo que respondem a mais questões e formulam-nas.</p> <p>Durante a sessão em sala de aula, os alunos mais participantes foram a B, mostrando-se desagradada, e ofendida, sendo que relata uma situação que a deixou inquieta (uma das funcionárias do Museu interpela-a enquanto tira uma foto junto a um quadro e força-a a afastar deste). Sendo também mais reativos negativamente, as duas I's, e a M.</p> <p>No entanto, alguns alunos divergem dos colegas, tendo gostado da visita, advogando exagero por parte dos colegas, <i>“esta turma é muito revoltada”</i>, é o caso de R, R e RD.</p>
	Acompanhantes (professores)	<p>Durante a visita, dois professores acompanharam a turma, sendo que a professora do sexo feminino chegou mais tarde para alternar com o colega. O primeiro, do sexo masculino, mostrou-se sempre passivo durante a visita, mostrando-se atento à guia e indiferente ao barulho existente e à postura da turma.</p> <p>A professora, por outro lado, repreende os alunos e tenta que estejam atentos e interessados. Já em sala de aula corrobora com a aluna, que relata a situação menos positiva para consigo, tirando notas do desagrado da turma, mostrando-se atenta e preocupada.</p>

Postura dos intervenientes	Dinamizadores	<p>Durante a visita o dinamizador tenta controlar as conversas paralelas existentes, tentando com que os alunos estejam interessados. Mostra ainda desagrado com a postura da guia, sendo que acredita não se adequar ao registo que têm vindo a desenvolver nas suas sessões até então.</p> <p>Já em sala de aula tenta desconstruir com os alunos os aspetos menos positivos da visita, amenizando os ânimos, apontado no quadro os mais e os menos da visita.</p> <p>Assume ainda, perante os alunos a sua frustração pela visita ter corrido menos bem. Sendo que alguns alunos questionam se este está desiludido com eles, a que responde prontamente, “<i>não, ninguém se portou bem, foi culpa de ambas as partes</i>”. Alguns alunos admitem ainda não terem abandonado a visita por respeito a este.</p>
	Intervenientes no projeto	----- -----
Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	----- -----
	Desconhecimentos	<p>Todos os alunos admitem nunca ter entrado no Museu Soares dos Reis, quando questionados pela guia.</p> <p>Não sabem qual a postura a ter em Museu, sendo que não sabem que não podem tocar nas peças.</p> <p>Não sabem o significado do vocábulo desterrado.</p>
Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)	----- -----	

4-Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	<p>No final da sessão, professora e dinamizador conversam informalmente, chegando à conclusão que a visita acaba por não ser proveitosa no sentido que seria esperado (instigar a prática de visita a Museus assim como, mostrar alguns casos de autobiografias através das artes plásticas). No entanto, mostrou-se proveitoso, no sentido em que os alunos mostraram uma capacidade de reflexão sobre as suas atitudes e ações, sendo que segundo a professora, isso não é muito recorrente na turma.</p>
--	---

Anexo 9.4- Observação Direta Sessão nº10 PARTIS UNIVERSOS283

1-Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº9
Atividade	Sessão 10 Universo 283 PARTIS
Data	19/02/2016
Hora de início- terminus	14:30-17:00
Espaço	Teatro do Campo Alegre
Nº de alunos	24 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professora (sexo masculino)
Nº de colaboradores	2 (2 do sexo masculino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2-Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado à priori)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro no Teatro do Campo Alegre; • Turma assiste à estreia da peça de teatro, “Universos Paralelos”; • Pós encenação, conversa com o público presente no espetáculo;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade decorreu tal qual foi planeada à priori;

3-Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 17 do sexo feminino, 7 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. Os intervenientes da mala voadora têm uma idade aproximada de 25-40 sendo que duas são do sexo feminino e dois do sexo feminino. O restante público presente na plateia era predominantemente jovem, sendo que era constituído na sua maioria por turmas ou grupos de diferentes projetos PARTIS da área Metropolitana do Porto.

Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	A atividade decorre no Teatro do Campo Alegre, num primeiro momento os alunos deambulam pelo átrio do Teatro à espera que o espetáculo dê início. Mais tarde entram para a plateia onde se sentam e assistem à peça, no final da peça há um intervalo seguido de uma conversa entre o público e o elenco.
Interações	Interação entre participantes	Antes do espetáculo começar os alunos mostram-se entusiasmados, falando entre si sobre as expectativas para o mesmo. No decorrer da peça não há interações significativas a reter, apenas breves comentários decorrentes desta.
	Interação entre jovens e monitores	Antes do início da peça, os alunos cumprimentam o dinamizador quando este chega, é de notar também que qualquer pergunta ou comentário sobre o espetáculo se dirigem a este.
	Linguagem verbal/não verbal	A maioria dos alunos mostra-se entusiasmado com a estreia, chegam desfasados e em grupos distintos. Muitos comentam entre si <i>“fomos os primeiros a chegar, chegamos às duas!”</i> mostrando entusiasmo e expectativa. Já no decorrer da peça a maioria dos alunos tem uma postura de escuta e atenção, embora dois alunos se recostassem de olhos fechados.
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	Sendo que a atividade central da atividade é a única é a peça, podemos designa-lo o momento de maior motivação/interação. Ainda antes da entrada para a plateia, os alunos posicionaram-se junto da porta para poderem ser os primeiros a entrar e escolher o lugar.
	Momentos de menor interação	----- -----
	Questões colocadas	Foram colocadas algumas questões aos intervenientes da peça (atores, encenador) na conversa pós estreia, sendo que essas perguntas eram endereçadas na sua maioria por jovens da assistência, referentes a escolas. O público-alvo do projeto levantou algumas questões que se relacionavam com o enredo da peça ou algumas curiosidades de bastidores, <i>“é fácil trabalhar com gémeas?”</i> .
	Propostas/sugestões/intervenções	----- -----
Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	Diríamos que este tipo de atividade teve como maior aprendizagem para o grupo a experimentação de um espetáculo/peça, diferente das que estavam habituados a assistir segundo os próprios, fora dos conteúdos programáticos escolares e em diferentes moldes (utilização de vídeo). Alguns alunos comentam ainda no intervalo que os atores estariam mais sincronizados com o vídeo do que no ensaio que assistiram, denotando interesse e atenção.	

	Participações individuais	----- -----
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	No encontro com a turma, e antes da peça iniciar, o professor acompanhante mostrou-se sempre atento à esta, questionando as suas expetativas. Questionou ainda alguns elementos presentes da mala voadora (apoio à produção, nós) como seria a entrada da turma, como conseguiria os bilhetes, mostrando-se sempre preocupado e prestativo.
	Dinamizadores	O dinamizador das sessões (J), esteve presente, embora não tivesse sido participativo ou central na atividade visto que apenas acompanhava a turma e assistia à peça. No entanto, esteve sempre junto dos alunos e em alguns momentos tentou auscultar o seu interesse e atenção à peça a decorrer.
	Intervenientes no projeto	A mala voadora enquanto entidade promotora, recebeu e cumprimentou os alunos à entrada, fazendo questão de os direcionar para a bilheteira e a sala onde decorreria a estreia.
Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	Tal como no ensaio reconheceram alguns atores pertencentes à peça, embora, e tal como no ensaio, sejam atores com alguma exposição mediática/televisiva.
	Desconhecimentos	----- -----
Outras observações (ruídos, interrupções, contratemplos)		----- -----

9. Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	----- -----
--	----------------

Anexo 9.5- Observação Direta Sessão nº11 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº10
Atividade	Sessão 11 Universo 283 PARTIS
Data	22/02/2016
Hora de início- terminus	10:55-12:00
Espaço	Escola do Comércio do Porto
Nº de alunos	24 Alunos
Nº de acompanhantes	3 Professores (1 sexo masculino e 2 do feminino)
Nº de colaboradores	2 (sexo masculino e feminino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Balanço da última sessão (estreia da peça “<i>Universos Paralelos</i>”); Formação de grupos para a atividade que teria sido consumada na sessão 6: construir uma biografia ficcionada para o dinamizador que se apresenta como extraterrestre e pretende comprar uma vida.
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> A atividade corre tal como foi planeada <i>à priori</i>;

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 17 do sexo feminino, 7 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. O interveniente da mala voadora têm uma idade aproximada de 35, sendo do sexo feminino.
Descrição do espaço	Descrição geral/ atividade	A atividade decorre na sala de aula da turma, sendo que os alunos se encontram sentados de frente para o dinamizador. Mais tarde, e depois de reunidos por

físico/espço de interação		grupos nas diferentes carteiras, os alunos fazem as suas apresentações em frente à turma em grupos de 2/3/ ou 4 elementos.
Interações	Interação entre participantes	<p>Antes da atividade dar início os alunos presentes na atividade de vendas de objetos aleatórios que se realizou na sessão 6, explicam aos colegas ausentes nessa mesma sessão o intuito desta, visto que é de alguma forma semelhante á atividade a realizar. Quando lhes é comunicado que a biografia ficcionada será realizada em grupo, estes querem escolhe-lo, assim como escolher com quem trabalham, recusando-se mesmo a formar grupo com alguns elementos, sendo que a proposta inicial seria que se juntassem com colegas de carteira.</p> <p>Durante a apresentação alguns alunos riem dos colegas, embora notemos uma diminuição de barulho e comentários à medida que as apresentações são mais frequentes nas sessões.</p>
	Interação entre jovens e monitores	<p>Durante a elaboração das biografias ficcionadas os alunos chamam muitas vezes o dinamizador para fazer perguntas ou esclarecer dúvidas.</p> <p>Assim como tem vindo a ser habitual, os alunos mostram grande à vontade com o dinamizador, durante toda a sessão e nos intervalos desta, muitas vezes falam sobre a sua vida pessoal/escolar de forma espontânea com este.</p>
	Linguagem verbal/não verbal	<p>É de notar que os momentos intermédios (início da sessão, elaboração de grupos e saídas/entradas para intervalo) são sempre acompanhadas de grande frenesim e barulho.</p> <p>Embora a maioria já consiga expor-se oralmente de forma descontraída e sem resistência aos trâmites da atividade, ainda há alguns alunos que expõem oralmente à frente da turma se mostram desconfortáveis com a exposição.</p>
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	Diríamos que toda a atividade foi pautada por bastante envolvimento por parte da turma, sendo que desde a execução da biografia ficcionada até as exposições orais os alunos se mostraram bastante recetivos. É de realçar que durante o intervalo, alguns alunos ficaram na sala a terminar a elaboração do exercício que seria apresentado logo após o mesmo.
	Momentos de menor interação	----- -----
	Questões colocadas	----- -----
		Num primeiro momento, e ainda sobre a o balanço da última atividade (estreia da peça), questionados pelo dinamizador admitem ter “ <i>gostado muito</i> ” desta.

	Propostas/sugestões/intervenções	Já sobre a atividade presente, questionam sempre se as atividades são em grupo, denotando algum desconforto com o trabalho individual. Ainda durante a concepção da biografia ficcionada questionam o dinamizador se podem utilizar a internet, numa atitude de recusa a ficcionar e raciocinar.
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	Na discussão sobre a estreia da peça é discutido com o dinamizador e a interveniente da mala voadora alguns aspetos referente à peça, (planos do vídeo, cenas, atores, pormenores técnicos), o que denota um olhar de curiosidade e reflexão sobre a peça assistida. Há ainda uma comparação entre a peça assistida e a última peça que visionaram no âmbito escolar, “ <i>Auto da Barca do Inferno</i> ”, onde fazem uma comparação maioritariamente técnica (questões de espaço, número de atores, espaço, diferentes tipos de teatro). Lembram-se ainda do nome de todos os atores em peça. É notório também um maior à vontade em expressar-se oralmente e muitas vezes no improvisado. No final de todas as apresentações os alunos fazem uma auto e hetero avaliação sobre as apresentações realizadas, o que incita ao espírito crítico e à flexibilidade.
	Participações individuais	Um dos grupos (S e R) pedem para ser as primeiras a apresentar, mostrando-se entusiasmadas, entre exposições pedem sempre para ser as seguintes. Por outro lado, alguns alunos mostram-se ainda um pouco desconfortáveis e desconexos do projeto, embora sejam uma minoria (J, I, M). Alguns alunos ainda que mostrem interesse em todas as atividades, mostram-se da mesma forma relutantes no que diz respeito ao trabalho escrito, não se empenhando nesse sentido (R, RD).
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	Todos os professores presentes (sendo que são três lógica de rotatividade), mostram interesse pela atividade em si, mostrando-se atentos.
	Dinamizadores	No decorrer da atividade o dinamizador mostra-se atento passando por todos os grupos, ajudando e incentivando. Quando é iniciada a sessão de apresentações o dinamizador pede que todos sejam ordeiros e respeitem o colega, mensagem que tem vindo a ser decorrente durante as sessões de apresentação. No fim da sessão o dinamizador incita à discussão e reflexão sobre as apresentações feitas, sendo que lança três premissas de reflexão (comunicação, persuasão e atitude), mostrando assim aos alunos de forma explícita as competências que têm vindo a trabalhar.
	Intervenientes no projeto	Durante a sessão, e da mesma forma que o dinamizador, passa pelos grupos de trabalho a auxiliar. Durante as apresentações têm uma postura de escuta e entusiasmo, fazendo ainda alguns comentários/ observações.

Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	Conhecem algumas companhias de teatro internacionais, nomeadamente coreanas;
	Desconhecimentos	Mais uma vez, durante as apresentações têm uma má postura corporal e ao nível da dicção. Ponderam que o dinamizador poderá ser contemporâneo de Shakespeare. Têm uma representação hiperbolizada do artista (visibilidade, dinheiro, facilidades).
Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)	Destacamos o facto de todas as histórias seguirem a mesma linha de pensamento. Isto é, todos os alunos elaboram uma narrativa em que o extraterrestre (dinamizador) experiência circunstâncias pessoais de dificuldade, nomeadamente na infância e adolescência, conseguindo mais tarde superar-se, assim como superar as condições precárias em que se insere (tira um curso superior e tem uma profissão estável com posterior reconhecimento e prestígio social. Referem sempre um conjugue e filhos). As histórias abordam temáticas como a violência doméstica, bullying, pobreza, precariedade.	

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	----- -----
--	----------------

Anexo 9.6- Observação Direta Sessão nº12 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº11
Atividade	Sessão 12Universo 283 PARTIS
Data	23/02/2016
Hora de início- terminus	15:50-17:30
Espaço	Escola do Comércio do Porto
Nº de alunos	24 Alunos
Nº de acompanhantes	2 Professores (1 sexo masculino e 1 do feminino)
Nº de colaboradores	3 (1 sexo masculino, dois do sexo feminino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de C. L, artista plástica para falar um pouco do seu trabalho artístico; • Intervalo; • Conversa com os alunos, numa espécie de reflexão sobre a primeira parte da sessão;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira parte da sessão corre tal como foi planeada, no entanto, e ainda antes do intervalo, alguns alunos pedem que a convidada fique para a segunda parte da sessão, o que acaba por se realizar. • Depois do intervalo, há uma conversa informal com os alunos, onde a convidada fala um pouco da sua história de vida e estes formulam perguntas a todos os intervenientes, numa lógica de questionamento dos papéis de cada um no projeto.

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Gênero e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 17 do sexo feminino, 7 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. O interveniente da mala voadora têm uma idade aproximada de 35, sendo do sexo feminino. A convidada da sessão é do sexo feminino e tem uma idade compreendida entre os 25-30 anos.
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	A primeira parte da atividade decorre na sala de aulas da turma, os alunos encontram-se sentados nas carteiras, dispostos por ordem da diretora de turma. Estão de frente para o quadro onde é projetada a apresentação da artista. A segunda parte da atividade decorre no auditório da escola, onde os alunos se dispõem à sua escolha, estando de frente para o dinamizador e a convidada da sessão.
Interações	Interação entre participantes	Durante a exposição oral da convidada alguns alunos fazem barulho, o que leva a que outros colegas peçam que façam silêncio, “shhhh”, ou ainda, “fogo, deixem ouvir” (R e R.O). Mais tarde, e decorrente do exposto pela autora gera-se entre os alunos uma discussão sobre gostos fotográficos e o que será ou não, mais apelativo para o público e para si próprios, “Se a autora faz fotos antigas chama mais à atenção” (R), ao que uma colega responde, “ou não, para jovens da nossa idade era melhor serem fotos mais atuais” (B).
	Interação entre jovens e monitores	Durante a apresentação da convidada o dinamizador não foi interventivo, apenas no sentido que completar alguma ideia, ou ainda tornar algumas ideias mais claras para os alunos. Na segunda parte da sessão cria-se uma conversa sobre os papéis de cada um dos intervenientes no projeto, sendo que é questionado pelos alunos qual é a função do dinamizador na mala voadora. Depois de ser explicitado, que o J, fica apenas até o mês de março, sendo que depois outra pessoa inicia outro ciclo de trabalho, mostram-se apreensivos e temerosos, “Vais-nos deixar J? Não pf!”, ao que o dinamizador responde negativamente. Ainda na conversa sobre o futuro próximo do projeto, confrontados com a hipótese de virem a conhecer pessoas novas, com diferentes ensinamentos, respondem “ não há melhor que o J!”. Fica explícito o laço criado entre o dinamizador e os alunos, assim como percebemos uma certa dependência emocional e medo da perda por parte destes.

	Linguagem verbal/não verbal	Durante a exposição oral da convidada os alunos fazem, na maioria do tempo, silêncio, mas é denotado pouco interesse, muitos mexem no telemóvel, deitam a cabeça sobre a mesa.
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	Diríamos que o momento de maior interação/motivação diz respeito à segunda parte da sessão, visto que os alunos mostram bastante interesse quer na história de vida da artista, quer na conversa que se acaba por seguir sobre a evolução do projeto e dos papéis de cada um dos intervenientes neste. Faziam várias perguntas e em alguns momentos interpelavam-se para puder falar.
	Momentos de menor interação	Diríamos que a primeira parte da sessão, em que a autora expõe a sua obra e aquilo que esta entende por autobiografia foi o momento de menor interação e motivação até pela postura dos alunos (barulho e desatenção). Em alguns momentos a artista interrompeu mesmo a sessão, <i>“recuso-me a falar assim”</i> .
	Questões colocadas	Na primeira parte da sessão surgem perguntas de âmbito artístico e enquadrado com o exposto até então pela autora, <i>“as suas fotos são todas antigas, não gosta de fotos atuais?”</i> (B). Na segunda parte da sessão, relativamente aos papéis dos intervenientes e do projeto, fazem questões como, <i>“trabalha onde?”</i> , <i>“o que é uma bolsa de investigação?”</i> (para a artista convidada). Questionam ainda que curso e que grau académico nos encontramos, assim como a observação que temos vindo a desenvolver, <i>“o que apontas aí? É as nossas reações não é?”</i> , ou ainda <i>“não é uma seca estares aí sempre a escrever?”</i>
	Propostas/sugestões/intervenções	A artista explica que tem uma coleção de fotos de uma rapariga em diferentes alturas da sua vida, mas ainda assim, posteriormente encontrou uma foto de uma outra pessoa com algumas semelhanças e por isso junto-a à coleção, advogando <i>“ talvez vocês me possam dizer: isso é mentir...”</i> , e é interrompida por uma aluna que prontamente responde, <i>“não é mentir, é criatividade”</i> (R). Quando as fotos circulam pela sala para que os alunos possam ver com mais pormenor, surgem dúvidas sobre os sítios onde são tiradas formulando-se um debate sobre o mesmo. Confrontados com alguns trabalhos da artista como uma cronologia de fotos suas desde a infância até a atualidade, propõe que façam o mesmo na turma para exporem em sala de aula.
		Em alguns momentos da conversa com a artista mostram a capacidade de estabelecer paralelismos entre o exposto e ações semelhantes, ou pelo menos que lhes despoleta algum tipo de associação, <i>“o que você faz ao colecionar nomes dos mortos é o mesmo que se faz com os nomes dos soldados nos monumentos, não é?”</i> (R.O).

	<p>Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos</p>	<p>Mais tarde, na segunda parte da sessão, voltam um pouco atrás nas sessões e fazem uma reflexão sobre o filme que viram anteriormente, “<i>Another Earth</i>” e a peça de teatro, “<i>Universos Paralelos</i>”.</p> <p>A sessão acaba também por desconstruir algumas representações associadas aos artistas, visto que a convidada acaba por expor a sua história de vida, em que relata dificuldade familiares a nível económico, percurso escolar dificultado por ter de trabalhar ao mesmo tempo, ou ainda não conseguir emprego na área embora tivesse o grau académico de licenciatura. Depois de narradas estas dificuldades percebemos que os alunos ficam incrédulos e surpreendidos.</p>
	<p>Participações individuais</p>	<p>Durante a primeira parte da sessão a aluna mais interessada, era a R, muitas vezes pedia aos colegas que não fizessem tanto barulho, formulando questões e observações ao que ia sendo exposto. Alguns alunos mostram-se ainda voláteis e intermitentes na questão da atenção caso da B, R.O, M.A, S.</p> <p>Na segunda parte da sessão os alunos mais interessados, sendo que formulam mais questões e opinaram mais foram: B, M.A, R, I.M, a P e a S.</p> <p>De realçar que há uma maior participação/interesse por parte do sexo feminino.</p>
<p>Postura dos intervenientes</p>	<p>Acompanhantes (professores)</p>	<p>Mais uma vez, e por questões de ordem prática os docentes trocam entre si numa lógica de rotatividade de uma em uma hora (correspondente ao tempo em que iria decorrer a aula que lecionariam). Durante a sessão a professora, do sexo feminino interveio apenas para pedir silêncio na sala. O professor do sexo masculino, presente na segunda parte da sessão, mostrou-se atento e interessado na conversa, muitas vezes opinando. Oferece-se também para passar um vídeo em sala de aula que o dinamizador teria pedido para os alunos assistirem em casa, “<i>assim sei que eles veem todos, não há desculpas</i>”.</p>
	<p>Dinamizadores</p>	<p>Na primeira parte da sessão auxilia a convidada na sua apresentação, assim como repreende sobre o barulho na sala em alguns momentos. É notório que apesar de não ser a figura central na sessão, uma vez que não expõe, nem tem um papel ativo, tenta da mesma forma estar presente para os alunos, encontra-se à frente, junto da convidada, tentando tornar perceptível o que é dito por esta, estabelecendo também paralelismos com outras experiências que os alunos já tiveram através do projeto.</p>
	<p>Intervenientes no projeto</p>	<p>Tal como o dinamizador, tenta muitas vezes auxiliar a convidada, assim como tornar os assuntos mais perceptíveis para os alunos. Muitas vezes lança questões à convidada instigando ao debate e à reflexão por parte dos alunos.</p> <p>Na segunda parte da sessão é a responsável (até por ser interveniente da entidade promotora, que</p>

		organiza/pensa as sessões), por explicar aos alunos os passos seguintes do projeto.
Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	----- -----
	Desconhecimentos	Mostram uma certa resistência/inflexibilidade quanto a algumas formas de expressão artística, exemplo disso, é quando a convidada mostra um dos seus trabalhos, recortes de necrologia, sendo que os alunos riem e mostram espanto, “ <i>que esquisito!</i> ”.
Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)	----- -----	

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	Durante o intervalo da sessão e no final desta os intervenientes da sessão (dinizador, convidada, interveniente da mala voadora, nós) falam sobre o comportamento dos alunos, denotando que estes estão mais atentos e interessados quando lhes é falado de histórias de vida e superação. É também discutido o facto de serem bastante perspicazes e atentos quer ao projeto e os seus objetivos, quer nos intervenientes que os rodeiam, exemplo disso são as questões à volta do novo ciclo de trabalho e do papel do observador.
--	--

Anexo 9.7- Observação Direta Sessão nº14 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº12
Atividade	Sessão 14 Universo 283 PARTIS
Data	07/03/2016
Hora de início- terminus	15:30-17:30
Espaço	Mala voadora (sala G)
Nº de alunos	18 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professor (sexo feminino)
Nº de colaboradores	2 (1 sexo masculino, 1 do sexo feminino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento do vídeo “<i>Amy Cuddy: A nossa linguagem corporal molda quem somos</i>” • Reflexão sobre os conteúdos do vídeo; • Powerpoint- “<i>Pensar como comunicar</i>” • Atividade prática- Formação de um círculo em grupo, onde os alunos escrevem numa folha o seu nome e passam ao indivíduo da direita, onde este colocará uma característica sua; • Leitura em voz alta das características;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade decorre tal como expetada <i>à priori</i> em termos de conteúdos, é acrescentado apenas um vídeo de 5 minutos sobre o uso do telemóvel na atualidade; • Os alunos chegam mais cedo à mala voadora, por equívoco.

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 12 do sexo feminino, 6 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino.

<p>Descrição do espaço físico/espaço de interação</p>	<p>Descrição geral/ atividade</p>	<p>O espaço de interação é a mala voadora, mais concretamente a <i>sala G</i>. A sala é ampla, as cadeiras estão dispostas de frente para a mesa do dinamizador, e a tela onde é projetado o audiovisual. Na segunda parte da sessão os sofás formam um círculo onde os alunos e restantes intervenientes se dispõem.</p>
<p>Interações</p>	<p>Interação entre participantes</p>	<p>Antes mesmo da sessão começar os alunos dispõem-se pela sala em grupos distintos, falando entre si. Quando a sessão é iniciada e se dá o visionamento do filme, o barulho na sala leva alguns alunos a pedirem aos colegas que diminuam o barulho. Já na discussão sobre o vídeo e na chamada de atenção do dinamizador para algumas posturas corporais dos alunos, estes reprovam o comportamento de alguns colegas, gerando-se um debate.</p> <p>A atividade de atribuir características aos colegas fica latente a existência de grupos distintos e algumas animosidades, algumas palavras atribuídas são de carinho e apreço pelo outro, fazendo mesmo algumas declarações de afeto, por outro lado algumas palavras endereçadas mostram alguma desafeição e chegam a ser mesmo ofensivas, deixando alguns colegas desconfortáveis. Já perto do final da sessão, quando os alunos escolhem a palavra que mais tem a ver consigo gera-se um debate em torno de algumas palavras escolhidas, sendo que alguns alunos não concordam com algumas escolhas, “<i>divertido porquê? Divertido porque és, ou porque brincam/gozam contigo?</i>” (B).</p>
	<p>Interação entre jovens e monitores</p>	<p>Quando o dinamizador chega ao espaço é cumprimentado entusiasticamente, pedem também para colocar músicas por si escolhidas (Kizombas). No início da sessão o dinamizador pede que os telemóveis estejam desligados e em cima de uma mesa longe dos alunos, o que é visto com desagrado pela turma, e nem todos os alunos respeitam o pedido.</p> <p>É abordado mais uma vez o fim das sessões como dinamizador o que provoca na turma uma agitação, “<i>Faltam 4 sessões para deixarem de me aturar</i>” ao que os alunos mostram desagrado. É debatida ainda a vinda de um novo dinamizador, o que leva momentaneamente os alunos a responder “<i>não queremos!</i>”</p> <p>Alguns alunos insistem ainda em tratar o dinamizador por “<i>stor</i>”, o que mais uma vez leva este a pedir para que o chamem de <i>J.</i>, no entanto a aluna responde, “<i>Tratar pelo nome é uma falta de respeito para mim, não andei consigo na escola</i>” (IA).</p> <p>Na atividade prática de atribuição de característica é de realçar o carinho com que denominam o dinamizador utilizando palavras como <i>espetacular, animador, ou querido</i>.</p>

	<p>Interação entre jovens e observador (nós)</p>	<p>Quando chegamos ao espaço é-nos perguntado por uma aluna se o trabalho corre bem (MA), assim como todos cumprimentam com entusiasmo.</p> <p>É de realçar a curiosidade latente pelo que é escrito e como é escrito “<i>escreves tanto, o teu caderno está quase a acabar!</i>” ou ainda, “<i>A Cátia aponta os nomes de quem se porta mal não é?</i>” (Ri).</p> <p>Já na atividade da segunda parte da sessão as palavras que nos são atribuídas são (<i>observadora, atenta, simpática, simpática, sexy, gira, boa sorte, alegre, perspicaz, jóia mais rara, simpática, observadora, meiga, simpática, observadora, excelente, porreira, atenta, observadora, atenta e bonita</i>), denotando então um destaque para o papel da observação.</p>
	<p>Linguagem verbal/não verbal</p>	<p>O início da sessão é pautado por grande barulho e agitação por parte dos alunos, que demora a cessar. Durante o visionamento dos dois vídeos há reações ao exposto com risos e conversas, algumas sem ter que ver com o conteúdo dos mesmos. É perceptível que os vídeos muito longos levam também os alunos à desatenção, por isso o barulho e as conversas são gradualmente maiores.</p>
<p>Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo</p>	<p>Momentos de maior interação/motivação</p>	<p>Diríamos que o momento de maior interação em que os alunos se mostram mais motivados diz respeito à segunda parte da sessão, aquando da atribuição de características <i>ao outro</i>, visto que todos participam e se mostram entusiasmados e divertidos.</p>
	<p>Momentos de menor interação</p>	<p>O momento de menor interação e menor motivação por parte dos alunos diz respeito ao visionamento dos vídeos (poucos alunos conseguem manter a atenção do início ao fim do exposto).</p>
	<p>Questões colocadas</p>	<p>Colocam questões apenas sobre o próximo dinamizador, têm curiosidades ao nível mais pessoal (idade, nacionalidade, profissão e nome).</p>
	<p>Propostas/sugestões/intervenções</p>	<p>Sobre o visionamento do vídeo sobre o uso do telemóvel alguns alunos tecem comentários, “<i>a nossa sociedade não chegou ao ponto de morrer atropelado por causa do uso do telemóvel, isso é um exagero!</i>” (Ri).</p> <p>Confrontados pelo dinamizador sobre algumas das suas posturas corporais (sentados incorretamente nos sofás, cachecóis a tapar a cara, encostados a outros colegas) respondem, “<i>que eu saiba isto não é nenhuma entrevista de emprego</i>” (Mar).</p> <p>Confrontados ainda pelo barulho existente na sala, assim como falarem interpelando-se uma aluna responde, “<i>na minha família também é assim falamos todos uns por cima dos outros, é divertido até</i>” (Ri).</p> <p>Depois de assistirem ao vídeo sobre a linguagem corporal assim como da apresentação em powerpoint do dinamizador, dão exemplos que se coadunam com a linguagem não-verbal, mostrando-se interessados, assim como respondem ao exercício de descobrir o que alguns símbolos significam, sendo abrangentes nas suas</p>

		respostas, e tendo uma interação de quase todos os elementos da turma.
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	Alguns alunos refletem sobre as suas atitudes (barulho na sala, posição corporais desadequadas), o que acaba por ir de encontro ao objetivo de consciencialização do corpo e da comunicação. Percebem também de que forma a linguagem verbal/não verbal está presente na arte e a sua importância, refletindo em conversa sobre o mesmo.
	Participações individuais	Destacáramos as palavras que cada um escolheu para si por ser aquela que o descreve melhor, (Ri- Impaciente, PA- Preguiçosa, RU- Sério, S- Animada, R.O- Sensato, BE- expressiva/comunicativa, LU- Teimoso/ Vaidoso, MA- Sexy/Confiável, MAR- Líder, B- Bom partido, N- Divertido/Maluco, SJ- Inteligente, I.O.- Super querida/Benfiquista/Brincalhona, A- Atenta, IA- Observadora, Mi- Observadora, e IO- Lutadora). Percebemos nesta sessão (temos vindo a perceber) uma capacidade gradual de reflexão sobre as suas atitudes, assim como o estabelecer pontes sobre as temáticas abordadas e exemplos práticos relacionados com as suas vivências.
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	A professora acompanhante mostra-se interessada nos conteúdos apresentados assim como atenta ao comportamento dos alunos, levantando-se muitas vezes para chamar à atenção destes. Participa na atividade de atribuição de características, embora a certa altura se sinta desconfortável com o exercício e com as palavras atribuídas.
	Dinamizadores	Dinamizador tem uma postura um pouca mais rígida com os alunos, mesmo ao nível dos seus comportamentos sendo desta feita menos tolerante (troca de lugares alguns alunos, pede insistentemente silêncio e que pousem os telemóveis). É perceptível a tentativa de se ir afastando gradualmente dos alunos e a dependência emocional que estes têm perante ele, latente nas referências ao primeiro fim de ciclo de trabalho e à entrada de um novo elemento, preparando os alunos. Mostra ainda um conhecimento destes, sendo que atribui facilmente características aos alunos, muitas vezes específicas (<i>benfiquista, macho latino, dorminhoco</i>).
	Intervenientes no projeto	----- -----
Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	Uma aluna sabe fazer linguagem gestual, ensinando os colegas e o dinamizador (S).
	Desconhecimentos	----- -----

Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)	
--	--

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	No final da sessão discute-se alguns pormenores relativos ao projeto, tendo como intervenientes dinamizador, interveniente da mala voadora e nós. Discute-se o equívoco de horários da sessão, assim como alguns pormenores da sessão, chegando à conclusão que é notório na turma a existência de grupos e elementos que acabam por ser excluídos entre si.
--	--

Anexo 9.8- Observação Direta Sessão nº15 PARTIS UNIVERSOS283

Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº14
Atividade	Sessão 15 Universo 283 PARTIS
Data	14/03/2016
Hora de início- terminus	11:30-13:00
Espaço	Mala voadora (sala G)
Nº de alunos	20 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professor (sexo feminino)
Nº de colaboradores	3 Colaboradores (2 do sexo masculino, 1 sexo feminino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

1- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> A primeira parte da sessão diz respeito a um exercício em que os alunos têm de construir 4 grupos, criar uma empresa e pensar nas suas debilidades, ameaças, fortalezas e oportunidades, expondo oralmente mais tarde; A segunda parte da sessão os alunos sentam-se em roda, sendo que tal como em sessões passadas, escrevem numa folha o seu nome, passam ao colega à sua direita e este escolhe para si a profissão que acha que melhor se adequa;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> A sessão decorre tal qual é planeada <i>à priori</i>;

2- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 14 do sexo feminino, 6 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. Os intervenientes da mala voadora têm uma idade compreendida entre os 35-40 anos;

Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	A sessão é passada na <i>sala G</i> da mala voadora. A sala é ampla, as cadeiras estão dispostas de frente para a mesa do dinamizador, e a tela onde é projetado o audiovisual. Na segunda parte da sessão e mantendo-se na mesma sala, os alunos/dinamizador/intervenientes colocam-se em roda para a realização da atividade.
Interações	Interação entre participantes	Na primeira parte da sessão e sendo que esta se realizava em grupo, são os alunos que escolhem os mesmos, percebemos ainda, que o fazem pelo critério de proximidade. Aquando da exposição oral os alunos entreajudam-se, completando frases uns dos outros.
	Interação entre jovens e monitores	Durante o tempo de execução do exercício os alunos pedem ajuda ao dinamizador que se mostra disponível, dando ideias e deixando os alunos escolherem livremente o tipo de negócio que pretendem tratar.
	Interação entre jovens e observador (nós)	Sendo que chegamos a meio da sessão, mostram-se entusiasmados, cumprimentando. Durante a execução do exercício, estes pedem-nos ajuda, perguntando se é possível escolher um certo tipo de negócio e esclarecendo o significado de alguns conceitos.
	Linguagem verbal/não verbal	Na primeira parte da sessão e aquando da realização do exercício os alunos fazem algum barulho. Já na apresentação oral dos colegas ainda há momentos em que estes riem <i>do outro</i> , fazendo troça, e estabelecendo conversas paralelas. No final das apresentações batem ainda palmas de forma espontânea. De forma geral, mostram-se durante toda a sessão recetivos e participativos.
Recetividade quanto á atividade por parte do público-alvo	Momentos de maior interação/motivação	Diríamos que toda a sessão foi pautada por grande interação/motivação por parte dos alunos, sendo que desta vez houve uma participação mais incrementada de um maior número de alunos. Percebemos ainda que atividades em forma de jogos, como acontece na segunda parte da sessão são sempre pautados por um grande entusiasmo e recetividade.
	Momentos de menor interação	----- -----
	Questões colocadas	----- -----
	Propostas/sugestões/intervenções	Durante a realização do exercício pedem intervalo, que é concedido. Na mesma medida, voluntariam-se para iniciar a sessão, o que nunca tinha acontecido anteriormente. Durante a exposição oral, são sendo feitas questões pelo dinamizador e os intervenientes às empresas que os alunos criaram, que são respondidas de forma pronta por estes. No fim da exposição dos alunos e das 4 empresas criadas, uma aluna propõe um fio condutor entre estas “ <i>vamos todos ao ginásio, vamos à sex shop fazer compras,</i>

		<i>seguimos para a discoteca, e no fim precisamos da empresa dos colchões” (JL).</i>
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	Percebemos que durante a exposição oral, e comparativamente às primeiras apresentações, os alunos não se cingem exclusivamente ao texto que redigiram <i>à priori</i> , não olhando para o papel. Mostram também um incremento da capacidade de criatividade, sendo que mostram também algum <i>à vontade</i> e despudor relativamente ao conteúdo criado, que não existia nas primeiras sessões. Demonstram também uma maior capacidade reativa ao que lhes é questionado pelo outro, dando respostas solícitas.
	Participações individuais	Alguns alunos já conseguem responder prontamente a questões lançadas pelos colegas/intervenientes/dinamizador, assim como não se cingem ao redigido ao papel, exemplo disso são a RI, SA, RO. Alguns alunos mostram ainda alguma recusa na exposição oral dos conteúdos produzidos, neste caso, e na segunda parte da sessão, o ROB. Podemos perceber na segunda parte da sessão (atribuição de profissões), alguns padrões/representações que atribuem não só <i>a si</i> , como <i>ao outro</i> , na maioria atribuem profissões de baixa renda assim como se vêem a fazer-lo. Questionados sobre profissões que exijam o grau de ensino superior, a maioria dos alunos recusam essa ideia, advogando ser “ <i>secante</i> ” (RO).
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	A professora acompanhante mostra-se sempre atenta e interessada na atividade a decorrer. A presença do docente muitas vezes causa algum pudor e reatividade nos alunos, uma vez que questionam-nos, “ <i>será que devemos fazer sobre uma sex shop? A professora pode ficar chateada</i> ”. Na segunda parte da sessão a professora participa também na atividade de atribuição de profissão, mostrando-se descontraída e divertida.
	Dinamizadores	Mostra-se sempre disposto a ajudar os grupos de trabalho, dando muitas vezes ideias.
	Intervenientes no projeto	Para além da interveniente que costuma estar presente na maioria das sessões, está presente nesta sessão outro interveniente da mala, que será mais tarde também dinamizador das sessões. Este tem uma postura de observação do grupo e das atividades, chega a intervir apenas para pedir silêncio aos alunos ou mais tarde ajudando uma aluna a realizar a sua atividade. Podemos perceber um <i>à vontade</i> dos alunos para com este, ainda que só tenha estado presente em três das atividades. A interveniente feminina da mala voadora, participa no exercício de atribuição de profissões, de forma interessada e participativa, mostrando conhecimento dos alunos.
Relação com arte e cultura por	Conhecimentos	Mostram conhecimento de alguns conceitos como vitrinismo, estética, merchandising e empreendedorismo,

parte do público-alvo		gerando-se mesmo uma discussão entre a turma e o dinamizador sobre estes.
	Desconhecimentos	Mostram algumas dificuldades de perceção de conceitos básicos presentes na primeira atividade da sessão (debilidades, ameaças, fortalezas, debilidades).
Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)	----- -----	

3- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	----- -----
--	----------------

Anexo 9.9- Observação Direta Sessão nº18 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº15
Atividade	Sessão 18 Universo 283 PARTIS
Data	15/03/2016
Hora de início- terminus	11:00-13:00
Espaço	Residência- mala voadora
Nº de alunos	20 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professor (sexo masculino)
Nº de colaboradores	2 (sexo feminino e masculino)
Nº de observadores	2 Observadores (Nós+ 2 intervenientes A3S)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao próximo ciclo de trabalhos; • Execução exercício implementado por nós (questão dos lazeres); • Exercício potencialidades, debilidades de cada um; • Avaliação do 1º ciclo/Despedida do dinamizador;
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espaço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade correr tal como foi planeada, sem imprevistos ou reajustes.

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 15 do sexo feminino, 5 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos, sendo do sexo masculino. Os intervenientes da mala voadora tem uma idade compreendida entre 35-40 anos. Os observadores/avaliadores têm uma idade compreendida entre os 25-40 anos.

Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	O espaço de interação é a mala voadora, em uma das residências artísticas. As mesas estão dispostas em quadrado, onde todos os intervenientes se veem.
Interações	Interação entre participantes	Explicitam o exercício por nós implementado entre si (o arranque é demorado). Na segunda parte da sessão, do exercício das potencialidades e debilidades há uma discussão acesa entre os participantes. Nota-se um ambiente pesado, mandado indiretas entre si.
	Interação entre jovens e monitores	Mostram negação e tristeza pela ida do J. embora, “ <i>J. não podes mesmo ficar?</i> ”. Quando confrontados com a vinda do novo dinamizador, tratam com alguma indiferença, como não querendo a vinda, “ <i>Como se chama o brasileiro, mesmo?</i> ” Durante o intervalo da sessão, fazem uma surpresa ao dinamizador, comprando um bolo para este.
	Interação entre jovens e observador (nós)	----- -----
	Linguagem verbal/não verbal	A turma mostra-se muito agitada em todas as partes da sessão. Há muito ruído e barulho.
	Momentos de maior interação/motivação	Mostram-se entusiasmados com o nosso exercício, foi o momento em que estiveram mais ativos e participativos.
	Momentos de menos interação	Mostram-se menos interventivos e um pouco de maior ruído no início da sessão e quando do exercício das potencialidades e debilidades.
	Questões colocadas	-----
	Propostas/sugestões/intervenções	“ <i>Ela não faz nenhum</i> ” “ <i>Cunhas é a melhor coisa</i> ” Têm algo dificuldade de perceção de vocabulário utilizado por alguns intervenientes; Durante muitos momentos da sessão advogam não gostar da turma;
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	----- -----
	Participações individuais	-----
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	Durante a primeira parte da sessão o professore participou na atividade, respondendo tal como os alunos. Na segunda parte da sessão não interagiu.
	Dinamizadores	Participam na atividade por nós proposta. Mostra-se emotivo no final da sessão e com a surpresa.
	Intervenientes no projeto	Interagem apenas para explicitar a nova fase do projeto (2º ciclo). Mostram-se também atentos á sessão esclarecendo os alunos em alguns momentos.

Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	----- -----
	Desconhecimentos	----- ----- -----
Outras observações (ruídos, interrupções, contratempos)		

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	----- -----
--	----------------

Anexo 9.10- Observação Direta Sessão nº21 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº18
Atividade	Sessão 21 Universo 283 PARTIS
Data	13/04/2016
Hora de início- terminus	14:15- 17:00
Espaço	Blackbox - mala voadora
Nº de alunos	21 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professor (sexo masculino)
Nº de colaboradores	-----
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de observação e de memória espacial e física • Apresentação de imagens recolhidas na internet que implicam várias técnicas corporais, assim como de imagens de ficção, do cinema à telenovela • Exercícios de apropriação e de transformação de imagens observadas através do uso do corpo. • Exercícios com construções de frases em torno da ideia de verdade e mentira.
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • São executadas apenas as primeiras duas atividades;

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 15 do sexo feminino, 5 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 40-45 anos, sendo do sexo masculino.

Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	O espaço de interação é a mala voadora, mais especificamente a blackbox. As cadeiras encontram-se dispostas em roda, onde todos os intervenientes conseguem interagir.
Interações	Interação entre participantes	Com a participação mais entusiasta de alguns alunos menos participativos, a turma mostra-se surpresa e satisfeita, sentindo mais motivação entre todos.
	Interação entre jovens e monitores	----- -----
	Interação entre jovens e observador (nós)	Participamos na atividade a pedido dos alunos.
	Linguagem verbal/não verbal	Alunos mostram-se bastante concentrados e satisfeitos com a atividade (exercício de perceber diferenças no colega da frente), riem. Durante o fim das atividades batem palmas, mostrando-se satisfeitos com as atividades;
	Momentos de maior interação/motivação	Toda a sessão foi pautada por entusiasmo e motivação por parte dos alunos. Demonstram um favoritismo por jogos e dinâmicas de grupo, principalmente jogos lúdicos de percepção de diferenças e da observação do outro.
	Momentos de menos interação	----- -----
	Questões colocadas	-----
	Propostas/sugestões/intervenções	----- -----
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	----- -----
	Participações individuais	Alguns alunos que durante o percurso do projeto foram menos participativos, participam com motivação. Exemplo do DI que ao contrário de outras sessões, realizou todas as atividades, os colegas comentam entre si, “ <i>Olha para o DI!</i> ”, ou ainda “ <i>O DI surpreendeu!</i> ”.
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	A professora acompanhante participa em todas as atividades com motivação, motivando também os alunos.
	Dinamizadores	Dá sempre um feedback positivo durante a atividade. Mostra-se satisfeito com a participação em massa do grupo.
	Intervenientes no projeto	----- -----
	Conhecimentos	----- -----

Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Desconhecimentos	----- -----
Outras observações (ruidos, interrupções, contratemplos)	----- -----	

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	No final, professora e dinamizador conversam e chegam a conclusão que a atividade foi a mais produtiva até então, assim como aquela que os alunos estiveram mais motivados.
--	---

Anexo 9.11- Observação Direta Sessão nº25 PARTIS UNIVERSOS283

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº23
Atividade	Sessão 25 Universo 283 PARTIS
Data	09/05/2016
Hora de início- terminus	14:15- 17:00
Espaço	Blackbox - mala voadora
Nº de alunos	22 Alunos
Nº de acompanhantes	1 Professor (sexo masculino)
Nº de colaboradores	1 Interveniente mala voadora (sexo feminino)
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado <i>à priori</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão em torno da multiplicação de olhares sobre os materiais e sobre os novos contornos que cada observador poderá trazer. • Aquecimento e construção de um 1º esboço de estrutura para a apresentação.
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade decorre tal qual planeada;

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos têm uma idade compreendida entre os 15-19 anos, 15 do sexo feminino, 5 do sexo masculino. O dinamizador da atividade tem uma idade compreendida entre os 40-45 anos, sendo do sexo masculino. A interveniente da mala voadora tem uma idade compreendida entre os 30-35 anos.
Descrição do espaço	Descrição geral/ atividade	O espaço de interação é a mala voadora, mais especificamente a blackbox. As cadeiras encontram-se dispostas em roda, onde todos os intervenientes conseguem interagir.

físico/espço de interação		
Interações	Interação entre participantes	Alunos riam e comentam despropositadamente as exposições públicas dos colegas; Alguns alunos chegam a recusar expor os exercícios oralmente em frente aos colegas;
	Interação entre jovens e monitores	----- -----
	Interação entre jovens e observador (nós)	----- -----
	Linguagem verbal/não verbal	Todos alunos fazem à atividade. Há muita agitação entre os alunos.
	Momentos de maior interação/motivação	----- -----
	Momentos de menos interação	----- -----
	Questões colocadas	-----
	Propostas/sugestões/intervenções	Alunos pedem para fazer jogos lúdicos (Ex: jogo das cadeiras, decorar elementos); O dinamizador cede a fazer o jogo das cadeiras, proposto pelos alunos; Quando questionados sobre quem gostavam de ver como público da apresentação pública a maioria refere a família;
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	----- -----
	Participações individuais	Quando dinamizador pede voluntários, voluntaria-se: RG, SA, MA, IM, IA;
Postura dos intervenientes	Acompanhantes (professores)	Professor intervém bastante, fazendo as atividades; Os alunos pedem também a sua participação.
	Dinamizadores	Dois alunos recusam fazer o exercício, ao que o dinamizador tenta instigar à sua participação, conseguindo. Quando os alunos estão mais distraídos o dinamizador pede responsabilidade, relembrando que estão perto da apresentação pública; Dinamizador dá feedback à turma do seu desempenho, advoga que estes sabem expor de melhor forma, não só ao nível da postura corporal mas também ao nível da dicção.
	Intervenientes no projeto	Promotora do projeto intervém no final da sessão, para questionar os alunos sobre o público que gostariam de ter na apresentação pública.
	Conhecimentos	----- -----

Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Desconhecimentos	<hr/> <hr/>
Outras observações (ruidos, interrupções, contratemplos)	<hr/> <hr/>	

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	<hr/> <hr/>
--	-------------

Anexo 10- Observações diretas reuniões PARTIS UNIVERSO283

Anexo 10.1- Observação direta reunião acompanhamento pela Gulbenkian ao PARTIS UNIVERSOS 283

1. Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº3
Atividade	Reunião de acompanhamento PARTIS UNIVERSO283
Data	28/01/2016
Hora de início- terminus	10:00-12:45
Espaço	Escola de Comércio do Porto
Nº de intervenientes	7 Intervenientes
Nº de observadores	1 Observadores (Nós)

2. Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos intervenientes)	Os intervenientes têm uma idade compreendida entre os 22-45 anos aproximadamente, 5 do sexo feminino, 2 do sexo masculino.
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	A reunião decorre na Escola de Comércio do Porto, numa das salas de aulas. Os intervenientes dispõem-se em volta de uma mesa, de forma aleatória.
Interações	Interação entre participantes	A interação decorre no ambiente formal de reunião, cada um dos intervenientes fala depois do outro expor a sua ideia. O interlocutor central da reunião acaba por ser o avaliador externo, sendo que conduz de alguma forma a reunião. Os elementos mais participativos são a interveniente da mala voadora sendo que foi da instituição que derivou a candidatura.
	Linguagem verbal/não verbal	A linguagem não-verbal, na reunião traduziu-se essencialmente em gestos de concordância com o discurso do outro, acenos de cabeça.
Com relação ao projeto	Candidatura	A reunião é concebida essencialmente para uma análise global do projeto e da candidatura, sendo que a Gulbenkian enquanto entidade financiadora, contrata uma empresa de avaliação externa. O avaliador reforça que a candidatura submetida pela mala voadora, enquanto instituição promotora foi uma das melhores classificadas ao nível da conceção.

	<p align="center">Reformulações</p>	<p>São discutidos objetivos/resultados da candidatura, sendo que o avaliador advoga que devem ser menos detalhados e mais pragmáticos e objetivos. É pedida também uma precisão maior relativa ao público-alvo do projeto (diretos e indiretos) e ainda atividades a ser desenvolvidas.</p> <p>É pedido também que se estime, nesta nova depuração de candidatura, os jovens que consigam atingir os objetivos apontados.</p>
	<p align="center">Financiamento</p>	<p>O avaliador referencia várias vezes que quem financia espera resultados. Para além disso a candidatura deve ser simplificada de modo que os financiadores leiam e validem, numa lógica de simplificação de linguagem, <i>“os financiadores olham pra isto, tal como está e não percebem”</i> (aval.).</p>
<p align="center">Outras observações (ruídos, interrupções, contratemplos)</p>	<p>É reforçado pelo avaliador que o projeto financiado pela Gulbenkian pretende que as atividades decorrentes do projeto se convertam em oportunidades reais para os alunos, num futuro próximo.</p>	

Anexo 10.2- Observação direta reunião de parceria do PARTIS UNIVERSOS 283

1. Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº19
Atividade	Reunião de parceria PARTIS UNIVERSO283
Data	20/04/2016
Hora de início- terminus	15:00- 16:30
Espaço	Escola de Comércio do Porto
Nº de intervenientes	6 Intervenientes
Nº de observadores	2 Observadores (Nós)

2. Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos intervenientes)	Os intervenientes têm uma idade compreendida entre os 22-50 anos aproximadamente, 6 do sexo feminino.
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	A reunião decorre na Escola de Comércio do Porto, numa das salas de aulas. Os intervenientes dispõem-se em volta de uma mesa, de forma aleatória. Relativamente à ordem de trabalhos da reunião: - Modelo de avaliação apresentado pela A3S; - Decisões à cerca do espetáculo que os alunos irão assistir no âmbito do festival DDD; - Apresentação pública dos alunos, dia 17 de maio;
Interações	Interação entre participantes	A interação decorre no ambiente formal de reunião, cada um dos intervenientes fala depois do outro expor a sua ideia. Os elementos mais participativos foi a avaliadora do projeto pela A3S, que apresenta o modelo de avaliação e alguns dados já obtidos. A promotora do projeto da mala voadora da também muitas vezes o seu contributo e as sua opinião. As professoras intervém sempre que necessário, concordando na maioria das vezes com o veiculado. Por fim os elementos menos participativos acabam por ser as observadoras, nós e um elemento da A3S.
	Linguagem verbal/não verbal	A linguagem não-verbal, na reunião traduziu-se essencialmente em gestos de concordância com o discurso do outro, acenos de cabeça. Apesar de alguns momentos haver uma discordância entre elementos avaliadores e a promotora do projeto, traduzindo-se em interrupções, risos, tom de voz mais elevado.

Com relação ao projeto	Dificuldades	<p>A avaliadora entende como grande dificuldade transmitir em grelha de avaliação, o real trabalho das sessões e a excelência artística que o projeto compreende.</p> <p>É discutido ainda o comportamento dos alunos em algumas sessões, como sendo inapropriado, e é discutido as diferentes linguagens das instituições e uma falta de comunicação entre o parceiro social e cultural para lidar com o sucedido.</p>
	Reformulações	<p>No ponto de vista da equipa avaliadora é necessário um depuramento do modelo ao nível dos outputs e dos inputs, pela sua abrangência e ambição.</p>
	Caraterísticas	<p>Alguns tópicos de caraterísticas associadas ao projeto até então:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O projeto é equacionado tendo em conta a velocidade deste (início rápido), e tendo em conta também as suas caraterísticas, sendo que vão sendo somadas algumas no decorrer do projeto (ex: empregabilidade); - PARTIS surge numa lógica de inovação social, é isso que os financiadores esperam (<i>theory of change</i>); - UNIVERSOS rejeita a instrumentalização dos públicos-alvo. Assim como a subjugação da arte e da cultura pelo social; - A inclusão é limitadora, o reconhecimento é mais importante; - Os resultados são ainda incógnitos nesta fase do projeto; - Segundo os parâmetros da inovação social, o UNIVERSOS é ainda um protótipo; - Papel de avaliação da A3S distingue-se em 4 pontos: ideia, teste, replica, impactes sociais; - A3S define como pontos fulcrais para discussão e reformulação: Conflitos comportamentais, papel dos professores no projeto, comportamento descontraídos dos alunos nas sessões;
Outras observações (ruídos interrupções, contratempos)	<p>-----</p> <p>-----</p>	

Anexo 11- Observação de acompanhamento ao espetáculo “ Repertório para cadeiras, figurantes e figurinos” + Festa metting point mala voadora

1- Identificação da observação

Nº de observação	Observação nº21
Atividade	Assistência ao espetáculo+ Festa na mala voadora
Data	28/04/2016
Hora de início- terminus	21:00- 00:00
Espaço	mala voadora/ Teatro Municipal de Gaia
Nº de alunos	4 Alunos
Nº de acompanhantes	-----
Nº de colaboradores	3 Interveniante da mala voadora
Nº de observadores	1 Observadores (Nós+ A3S)

2- Identificação da atividade

Planeamento da atividade (o que seria executado à priori)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro na mala voadora; • Assistência ao espetáculo “<i>Cadeiras, Figurinos e figurantes</i>” (inserido no Festival DDD);⁴⁰ • Festa na mala voadora a propósito do meeting point (Festival DDD);
Atividade decorrida (reajustamentos em função de tempo/espaço, contratempos ocorridos)	<ul style="list-style-type: none"> • A atividade decorreu tal qual planeada à priori;

3- Categorias em análise/observação grupal

Categorias	Subcategorias	Descrição
Caraterização do público (perfil-tipo)	Género e idade (dos jovens e do resto dos intervenientes)	Os alunos que compareceram à atividade têm uma idade compreendida entre os 15-17 anos, 2 do sexo feminino, 2 do sexo masculino. A promotora da mala voadora, assim como os acompanhantes, ambos diretores artísticos da instituição tem uma idade compreendida

⁴⁰ - Folha de sala do espetáculo disponível em anexo 19- Figura 8;

		entre os 35-45 anos. Os observadores tem uma idade compreendida entre os 22-45 anos.
Descrição do espaço físico/espaço de interação	Descrição geral/ atividade	O espaço de interação começa na mala voadora, que é o ponto de encontro definido. Segue-se uma viagem de metro até ao Auditório Municipal de Gaia, onde acontece o espetáculo e por fim retorna-se à mala voadora.
Interações	Interação entre participantes	Durante toda a atividade os alunos presentes mantiveram-se juntos, comentando todos os acontecimentos, nomeadamente o espetáculo. Tiraram fotos e mostraram-se animados. Já na festa da mala voadora, afastaram-se um pouco da festa e em grupo fizeram um jogo entre si.
	Interação entre jovens e monitores	----- -----
	Interação entre jovens e observador (nós)	Os alunos faziam-nos perguntas sobre o espetáculo e a festa na mala voadora. Tem uma relação de à vontade e confiança connosco. Durante a festa na mala voadora, tentamos integra-los, chama-los para dançar, perceber o que faziam.
	Linguagem verbal/não verbal	Antes do espetáculo mostraram-se entusiasmados. Todos os alunos se vestiram como se fossem sair à noite, de forma diferente do habitual. Os rapazes de laço e camisa e as raparigas de vestido. Durante o espetáculo, mostram interesse, rindo em algumas situações, apreciando alguns momentos específicos (espetáculo de luzes), “ <i>que lindo!</i> ” Demonstrando sempre entusiasmo quando o dinamizador atuava (JO fazia parte do elenco do espetáculo). No fim do espetáculo aconteceu uma conversa com os elementos que o constituíram e o coreografo, sendo que os alunos demonstraram desinteresse, mexendo no telemóvel e perguntando se poderiam ir embora.
	Momentos de maior interação/motivação	----- -----
	Momentos de menos interação	Atribuímos ao pós- espetáculo e à sua participação na festa, sendo que se mostraram aborrecido e pouco adaptados ao ambiente.
	Questões colocadas	-----
	Propostas/sugestões/intervenções	----- -----
	Aprendizagens/Momentos de interiorização dos conteúdos	----- -----
	Participações individuais	Os alunos que compareceram à atividade, embora esta não fosse obrigatória, ou dentro do horário de aula, denotando interesse foram: MA, JO, BR, e o RO. IA compareceu apenas para a festa na mala voadora.
	Acompanhantes (professores)	Alguns professores compareceram ao espetáculo a convite da mala voadora. Sendo eles a Diretora de curso,

Postura dos intervenientes		um professor de matemática e ainda a Diretora da Escola.
	Dinamizadores	----- -----
	Intervenientes no projeto	Tentaram sempre motivar os alunos, mantendo-os integrados. É de ressaltar também que as passagens de metro foram pagas pela promotora do projeto.
Relação com arte e cultura por parte do público-alvo	Conhecimentos	----- -----
	Desconhecimentos	----- -----
Outras observações (ruídos, interrupções, contratemplos)	----- -----	

4- Observação pós- sessão entre os promotores do projeto

Reuniões informais (balanço da atividade)	----- -----
--	----------------

Anexo 12- Análise de entrevistas realizadas aos diferentes intervenientes do Projeto PARTIS UNIVERSOS283

Anexo 12.1- Análise da entrevista ao dinamizador do 1º ciclo de sessões PARTIS UNIVERSOS283

Local da entrevista: mala voadora
Data: 10 de março de 2016
Data de início:15:30

<p>Sexo: Masculino Idade: 36 Estado Civil: Solteiro Local de Residência: Porto Habilitações literárias: Doutorado Condição perante o trabalho: Empregado</p>			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
Motivações/ Objetivos	Motivações de participação	<p>“Eu acho que aceitei o convite porque acredito na cultura, e nas artes, não simplesmente como uma ferramenta de nível estético, e de propostas poéticas sensoriais. Acredito na cultura também como uma ferramenta sensorial, que deve ser integrada na vida do cidadão como uma prática diária”</p>	<p>A sua participação é motivada pela crença nas potencialidades sensoriais da cultura e das artes, sendo importante integra-las no dia-a-dia do indivíduo.</p>
	Objetivo primordial do trabalho desenvolvido	<p>“o meu objetivo primordial era estabelecer uma dinâmica de desconstrução entre a turma e os meus objetivos específicos era a desconstrução fosse capaz de os libertar, de a nível performativo, e que fosse capaz de expressar qualquer tipo de sentimentos seja pessoal, coletivo, individual etc, perante a própria turma”</p> <p>“Eu acho que alguns, objetivos foram atingidos. O meu problema, e o meu defeito foi (...) interpretar tudo um bloco conexo, como um único bloco. Depois, encontrei com um grupo de pessoas muito variadas, com as quais trabalhar em conjunto pode chegar a ser difícil, porque nem todos são iguais”</p>	<p>Advoga que o seu objetivo primordial seria desconstruir a turma e as suas dinâmicas. Como objetivos específicos, que essa desconstrução conseguisse estabelecer uma relação de confiança e melhoria na capacidade de se expressarem livremente sobre os seus sentimentos, quer individuais, quer grupais.</p>

	Trabalho desenvolvido	<p>“revelou-se muito positiva, porque (...) acho que (...) eles têm mais capacidade de confiança com o projeto. Que agora, os seguintes, digamos, membros participantes do projeto, vão conseguir aproveitar, que é eles terem uma confiança que aquilo que eles estão a ver aqui!”</p>	<p>Carateriza a sua participação no projeto como positiva, uma vez que pensa ter conseguido atingir alguns dos seus objetivos, nomeadamente um estabelecer de confiança dos alunos com relação ao projeto. Advoga ainda que os seguintes dinamizadores vão ter uma maior facilidade no trabalho desenvolvido com a turma, por conta da confiança estabelecida.</p>
Caraterização do público-alvo do projeto	Definição do público-alvo	<p>“eu defini no início com a metáfora, que é eu esperava encontrar uma massa sólida, na qual eu teria de bater com muita força, para tentar amolecer, não é? Mas pelo contrário, não foi assim, eu encontrei uma fonte de energia muito dispersa, e o difícil não é tentar bater para amolecer, o difícil é o tentar reunir e concentrar”</p> <p>“Eles tem um alto défice de atenção, perante tudo.”</p> <p>“Outra das dificuldades é que eles não tem tido contato com o mundo da cultura, com o mundo das artes, até agora. E isso leva a uma precariedade cultural muito grande, e o choque são muito mais fortes”</p>	<p>Faz uma analogia em relação ao público-alvo. No início das atividades acreditava que a maior dificuldade ia ser conseguir a compreensão e participação nas atividades, sendo difícil o estabelecimento de uma relação. Pelo contrário advoga que a maior dificuldade é sim reunir e unir a turma, uma vez que têm energias muito dispersas, até pelo grande défice de atenção que lhes é característico.</p> <p>Define ainda o público como carenciado a nível cultural e artístico, o que dificulta também o trabalho realizado, pelo choque inerente.</p>
	Efeitos esperados	<p>“É que eles olhem para as práticas artísticas contemporâneas, de uma maneira menos distante, e que saibam valorizar, que a cultura é uma ferramenta para o conhecimento, é uma indústria que mobiliza a economia, ao mesmo tempo, e que é muito importante como um valor para o cidadão, para o indivíduo.”</p>	<p>Pretende que uma mudança seja operada ao nível da perspetiva do grupo com relação à cultura e as artes. Pretende que percecionem os seus valores, importância, como sendo ferramenta de conhecimento fundamental para as suas vidas.</p>
	Projeção a longo prazo dos impactos do projeto nos jovens	<p>“a possibilidade de eles desenvolverem um trabalho, em profundidade com um grupo de pessoas que não tem a ver com a área de estudo deles, nem com o ambiente digamos escolar, dá-lhes uma rutura de olhar, muito maior para o futuro. Eles vão conseguir ser pessoas muito mais informadas, a nível geral, vão ter a capacidade de olhar para certas coisas, com uma abertura muito maior”</p>	<p>No seu ponto de vista, a longo prazo o projeto vai ter a capacidade de lhes permitir ser indivíduos mais informados e alargar os seus horizontes.</p>
		<p>“Acho que no caso da BE é muito notório, é uma rapariga que é líder! Quando ela vem para a atividade bem-disposta, o grupo acompanha essa boa disposição, quando ela não está muito virada para a colaboração, nota-se uma energia de desligamento da turma”</p>	<p>Destaca a BE, como líder da turma, com capacidade para influenciar ao comportamento da turma nas sessões.</p>

<p>Destaques individuais</p>	<p>“RG que é uma pessoa muito colaboradora e muito ativa”</p> <p>“depois, há pessoas que estão um bocado distantes, mas que eu acho que é mais uma questão geral do que estar propriamente distantes do projeto, é o caso do DI”</p> <p>“Depois, há uma série de pessoas que, têm propriamente muito valor e são pessoas que se destacam, não só pelo seu QI, questões de inteligência, como é o caso da SA”</p>	<p>Descreve a RG como sendo muito entusiasta e participativa com o projeto</p> <p>Advoga que há um grupo de alunos que sente mais distante das atividades, mas não atribui causalidade ao projeto, sente um distanciamento em relação a tudo. Destaca ainda a SA, pela questão da inteligência que possui, acabando por a diferenciar da turma.</p>
<p>Condições de vida/aspirações</p>	<p>“todos têm a consciência que vivem num patamar da Sociedade, digamos, de classe económica baixa”</p> <p>“Tirando 3, 4 pessoas que têm assim algumas aspirações, digamos, <i>high profile</i>, digamos que estão a atirar a pedra muito longe, e pretendem chegar bastante longe, acho o nível geral da turma um bocado baixo”</p> <p>“Tem algumas aspirações a nível de propriedade, de ter carro, ter família, ter namorada, tipo as coisas básicas, mas (...) não vejo aspirações tirando 3/4 casos, aspirações de tipo intelectual, coisas assim mais (...) acho que também é um bocado assimilaram que vivem num espaço limitado, e isso pode ser perigoso. Pode ser perigoso porque limita, por a auto limitação é um dos piores inimigos do indivíduo.”</p>	<p>Relativamente às condições de vida dos alunos, tem a percepção que os alunos têm consciência do seu lugar de classe e das suas baixas condições de vida.</p> <p>Com relação às aspirações dos alunos, à exceção de três/quatro deles, vê-as como bastantes baixas e vazias.</p> <p>A maioria têm aspirações ao nível de bens materiais e afetivos, como adquirir casa ou carro e construir uma família, não tendo grandes aspirações intelectuais.</p> <p>Perceciona a assimilação das suas baixas condições de vida como um perigo para o seu crescimento, assim como um foçar das suas aspirações.</p>
<p>Relação Dinamizador/público</p>	<p>“Eles identificaram em mim, uma pessoa que não está enquadrada dentro do quadro de profissões da escola, é uma pessoa que não exige os mesmos esquemas que na escola”</p> <p>“vejo que o respeito para comigo, é uma coisa que se podia trabalhar mais, eles vêm no J. uma pessoa divertida, que está sempre a trazer coisas novas, a tentar divertir a turma, não lhes dá muita seca. E por isso eles acham que sou um fixe”</p>	<p>Refere a relação estabelecida com os alunos como sendo positiva. Sendo que o grupo acabou por o perceber como um indivíduo com métodos de trabalho distintos aos tradicionais escolares, o que acabou por os cativar. No entanto percebe que o respeito para consigo deveria ter sido mais trabalhado.</p>
<p>Contato alunos-arte</p>	<p>“Eu acho que eles tiveram um contacto muito epidérmico com o mundo da cultura. O mundo da cultura que eles conhecem é o mundo de manhazitos, digamos o <i>show</i>, o espetáculo, o mundo da cultura que circula pelos meios de comunicação de massa, concertos, rádio, fama, popularidade, sucesso etc. Portanto, veem a cultura desde o campo de visão do marketing, e não como eu a interpreto a cultura como (...) uma espécie que vem do mundo das humanidades,</p>	<p>Considera o contato dos alunos com as artes, epidérmico e parco. Advoga que o que estes conhecem como arte e cultura é o mais comercializado e divulgado pelos mass media, o que leva a uma glamorização da profissão e do sector.</p> <p>Com relação aos hábitos artísticos e culturais, os alunos referiram</p>

		como uma ferramenta de educação. A nível de hábitos nós perguntamos, tanto o Jorge Andrade, como eu, perguntamos se eles tinham ido alguma vez ao teatro, e eles só referiram que tinham ido assistir a uma peça que estava dentro do currículo escolar, que é o <i>Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente</i> ”	varias vezes que a única peça de teatro que assistiram foi ao “ <i>Auto da Barca do Inferno</i> ”, no âmbito escolar.
Questões de viabilização	Planificação das sessões	<p>“Era tentar criar uma turma, um momento de felicidade e descontração, em que a turma visse que podíamos trabalhar sobre temas sérios”</p> <p>“normalmente eu tenho um plano inicial, com uma série de conteúdos, mas tinha de ser alterado cada fim-de-semana anterior, para aproveitar, digamos, o fluxo que o público me pedia. Quando via que eram muito motivadoras, na sessão seguinte vinham cheios de interesse, e eu podia introduzir temas que eram um bocado mais duros”</p>	Pretendia ao planificar as sessões, conseguir implementar uma metodologia que permitisse introduzir os conteúdos de uma forma divertida. Modificava semanalmente o plano de sessões, tendo em conta a recepção dos alunos na sessão anterior. Alternando sessões mais divertidas e dinâmicas, com sessões mais teóricas.
	Dificuldades	<p>“Eu acho que a maior dificuldade deste tipo de projetos, é ir ao encontro de (...) de um público totalmente alheio às práticas culturais”</p> <p>“tentar navegar com um grupo de pessoas que tem um desconhecimento absoluto do que é o trabalho cultural, à prática artística etc, é um choque muito forte. Porque numa lógica, mercantil, onde tudo tem um preço, tem um valor, tem de ter um rendimento, uma espécie de (...) objetivo etc. Trabalhar em questões que trabalham num universo pessoal, poesia, estética etc, é um choque muito grande”</p> <p>“acho que a maior dificuldade é encontrar (...) tentar ensinar, uma linguagem, e o valor de falar a linguagem a um público que é órfão total deste tipo de questões, de ferramentas de criatividade, de imaginação”</p>	A maior dificuldade no seu ponto de vista, é conseguir estabelecer o projeto com um público que é completamente alheio às práticas culturais e a certo tipo de linguagem artística. O forte vetor subjetivo e sensorial das artes leva a que seja difícil explanar aos alunos o próprio projeto e os seus objetivos, até pela lógica mercantil da sociedade atual.
	Balço da participação	<p>“O que eu gostava que tanto, por um lado os alunos valorizassem desde hoje até ao fim do programa PARTIS, é a possibilidade de aprenderem determinados conteúdos de uma maneira mais simpática, digamos, amena e mais descontraída, que dentro dos planos da escola”</p> <p>“Foi uma capacidade de empatia, que se gerou comigo e que foi muito forte para conseguir a confiança deles com o projeto.”</p>	Como balanço do projeto, espera que a sua participação tenha trazido aos alunos a oportunidade de aprenderem determinados conteúdos de uma forma lúdica e dinâmica. Por outro lado, refere que a relação de empatia estabelecida entre este e os alunos, permitiu estabelecer uma relação de confiança duradoura do grupo em relação ao projeto.
		“Ok, há objetivos que foram atingidos (...) O grupo está muito mais unido, acho eu (...) Tem	No seu ponto de vista alguns objetivos foram atingidos,

<p style="text-align: center;">Avaliação qualitativa do projeto</p>	<p>uma vontade de participar, a nível grupal. Há uma coisa que ainda falta trabalhar, que é um bocado a atitude, a qualidade digamos (...) a expressão do corpo, para aquilo que são os objetivos ideias do projeto, falta ainda muito”</p> <p>“acho que eles são capazes de raciocinar melhor aquilo que acontece, não é? São capazes de estabelecer relações entre conteúdos, e são capazes de refletir, sobre as diferentes circunstâncias que acontecem”</p> <p>“A nível cultural, falta muito, são muitos anos de precariedade”</p>	<p>nomeadamente a união da turma e o nível de participação, assim como a capacidade de percepção de si próprios e das diversas situações e conteúdos, estabelecendo muitas vezes relações causais o que antes não acontecia. Por outro lado, advoga que ainda há um longo caminho a percorrer em termos de expressão corporal e oral, assim como para a concretização dos objetivos propostos à priori.</p>
<p style="text-align: center;">Cruzamento arte-social</p>	<p>“O conflito é muito importante, quer dizer, criar conflito, ou criar interrogantes acerca do nosso trabalho e levar este à pôr a sua zona de conforto a públicos que não têm uma formação em artes, é enriquecimento mútuo.”</p> <p>“Há uma coisa que me chateia muito, que é confundir a cultura com o lazer (...) a cultura pode ser lazer, umas a cultura antes de tudo é (...) um complemento para o indivíduo. Um indivíduo sem cultura, é um indivíduo desprotegido.”</p> <p>“Acho que a cultura é uma ferramenta fundamental para o indivíduo ser pleno quando uma série de outras coisas começam a falhar”</p> <p>“Acho que a política educacional tem muito a ver com isto. Quer dizer, uma política educacional que (...) olha para a escola, como uma espécie de (pausa), como te vou explicar (...) olha para a escola como uma espécie de (...) de difusão de conteúdos apenas, tem a capacidade de articular outros programas que olhem para a especificidade do aluno”</p> <p>“E portanto a hora de perder algum tipo de (...) deixar cair algum tipo de fardo, é a cultura que fica para trás. Por outro lado, eles estão a herdar os mesmos problemas que tiveram os pais, as maiores partes das famílias, são pessoas que também são alheias (...) não são público cultural, não têm hábitos de estudo, não têm hábitos de frequentar exposições, teatro etc.”</p> <p>“Temos de pensar que este país, vive em democracia, à muito poucos anos, que ainda há muitas pessoas que vivem com o peso de uma ditadura que (...) acho que empobreceu</p>	<p>Para si a riqueza do cruzamento entre estes dois campos está no conflito inerente, no desafio de tirar os indivíduos da sua zona de conforto.</p> <p>Descreve a importância da cultura e das artes para o indivíduo, considerando um indivíduo sem este acesso, desprotegido. Faz uma crítica às políticas educacionais, e a educação dos dias de hoje, percecionando-a como mero difusor de conteúdos, sem ter em conta as especificidades dos alunos e das turmas. Refere ainda que a cultura acaba por ser desprivilegiada em relação a outros campos de actividade.</p> <p>Refere ainda a instituição familiar como responsável pelo parco conhecimento artístico e cultural dos alunos. Por fim, atribui à história política dos país, uma causalidade para o fraco acesso cultural e ao nível das práticas.</p>

		culturalmente o país, e isso é uma coisa muito claro, que tu vês por exemplo, quando tu vais a outros países, e vês pessoas meia idade e idosas a visitar museus, aqui não as vês”	
--	--	--	--

Anexo 12.2- Análise da entrevista ao dinamizador do 2º ciclo de sessões PARTIS
UNIVERSOS283

Local da entrevista: Café de Ceuta
Data: 31 de maio de 2016
Data de início: 12:00

Sexo: Masculino

Idade: 46

Estado Civil: Solteiro

Local de Residência: Porto

Habilitações literárias: Licenciado

Condição perante o trabalho: Empregado

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
	Motivações de participação	“para mim sempre foi um trabalho, que me ajudou bastante a pensar e bastante a desenvolver muito a nível criativo também. Ou seja, e uma coisa que me ajuda a renovar também as minhas práticas de trabalho.”	Este tipo de trabalho é importante também para os seus objetivos pessoais e de criação.
	Objetivo primordial do trabalho desenvolvido	“era trabalhar as bases, digamos assim, o eu e considero ser as (...) competências básicas para um trabalho cénico e com a ideia de trabalho em grupo, a capacidade de trabalho em grupo, que implica a escuta do outro” “ <i>workshop</i> embora tenha sido desenhado sempre com esta perspetiva de trabalhar a partir da ideia de observação”	O objetivo artístico do dinamizador era trabalhar na turma a coesão grupal, através do movimento corporal, ancorado na escuta do outro, assim como da observação.
	Trabalho desenvolvido	“tendo em vista que foi uma coisa que à partida esperava alguma coisa bastante difícil, eu acho que foi conseguido” “Não tive tempo de perceber se houve um impacto ou não. Mas pelo que eu percebi, agora para o final é que houve um impacto no sentido das pessoas perceberem melhor umas às outras, conseguirem de alguma forma trabalhar, ou respeitar mais o espaço do outro” “Mas penso que foi ali plantada uma semente, que eu acho que eles próprios podem vir a	Pensa ter conseguido atingido os objetivos propostos, sendo que esperava já uma dificuldade <i>à priori</i> . Diz não ter percebido se existiu impacto ou não no grupo, no entanto percebeu uma melhoria na relação com o outro, na inculcação de ferramentas fundamentais para o futuro dos alunos, assim como uma perceção da importância do projeto pelos próprios a longo prazo.

		desenvolver. E eu acho que eles próprios também, se calhar só mais tarde vão perceber que aquilo fez alguma diferença ou não.”	
Caraterização do público-alvo do projeto	Definição do público-alvo	<p>“A turma, de uma forma geral, ela é completamente estranha a este tipo de atividade.”</p> <p>“Eu acho que para mim a grande dificuldade com a turma, foi a questão da atenção. Eles têm uma atenção muito dispersa. Parece que (...) Eu acho que a principal característica que eu sinto é uma espécie de desmotivação, mas desmotivação em relação em termos geral, acho que pouca coisa os entusiasma.”</p> <p>“Não existem ligações afetivas, intrusão. Enquanto pessoas, alguns deles são extremamente simpáticos (...) responsáveis de algo forma pela criação de sensação de (...) Mas acho que era um bocado difícil de avaliar enquanto grupo, porque eles existem como sobrepostos.”</p>	<p>Começa por explicar a distância que o público tem do sector cultural e artístico.</p> <p>A nível comportamental, refere a dificuldade de atenção e a desmotivação, como características mais vincadas na turma.</p> <p>Por outro lado, refere a desunião do grupo como uma das características fulcrais na turma. No seu ponto de vista não existe um grupo e ligações afetivas mas sim elementos individuais.</p>
	Efeitos esperados	<p>“numa coisa essencial que eu acho que é conhecerem-se a si próprios. Saberem identificar o que gostam, o que não gostam.”</p> <p>“Eu acho que, para mim são 2 coisas, 1 é a auto avaliação quase, não é? E a outra é o desenvolvimento de competências a nível social. Portanto a capacidade de desenvolverem relações.”</p>	<p>No seu ponto de vista destriça os efeitos esperados do projeto em dois fundamentais: ao nível pessoal o autoconhecimento e a autorreflexão, e a nível social a melhoria do relacionamento com o outro.</p>
	Projeção a longo prazo dos impactos do projeto nos jovens	<p>“Acho que elas não vão no sentido de uma formação com a área artística, não sei se é tanto por aí, mas pela experiência que eu tenho, das turmas que já tive, há qualquer coisa que muda sempre”</p> <p>“pela minha experiência são muito poucos, que depois continuam a desenvolver esse interesse. Mas há uma transformação no sentido de uma memória, qualquer coisa que te faz sentir importante.”</p>	<p>No seu ponto de vista o projeto vai ter implicações no grande grupo no sentido pessoal e cognitivo. Pelo contrário não acredita no incremento ao nível do interesse artístico, na criação de público ou no interesse de o desenvolver enquanto atividade dos tempos livres ou possível profissão.</p>
	Destaques individuais	<p>“olhei para a turma em três grupos diferentes. Aqueles que tiveram desde o início motivados, mais consistentes, depois outros que se foram motivando ao longo do tempo, e outros que não se deixaram mesmo contagiar.”</p> <p>“mais contantes, foram mais as raparigas a RG, a BE, Esta última, teve sempre uma posição sempre muito reendicativa e distante muitas vezes, mas acho que ela não</p>	<p>Destriça o grupo em três grupos distintos, os motivados, os que se foram motivando com o passar do tempo e por fim os mais apáticos. Como grupo de alunos mais motivados distingue, RG, BE. A primeira pelo entusiasmo, a segunda pela postura reendicativa, constante questionamento e interiorização dos conteúdos.</p>

	<p>faltou a nenhuma sessão e interioriza tudo sempre.”</p> <p>“A RG também era sempre a primeira a levantar o dedo em qualquer atividade. Outras miúdas também tiveram ma participação positiva, a IM, a SA, que é uma miúda que eu acho que teve sempre muito na sombra, mas acho eu ela esteve sempre muito presente em tudo, nunca faltou.”</p> <p>“posso destacar, O RO e o RD, acho que foram na primeira sessão rejeitaram bastante, não sabiam o que era, o que poderia ser, mas depois fizeram sempre as atividades.”</p> <p>“Depois há um outro nível, que são meninos que nunca entraram, que acho que o projeto teve menor impacto (...) São aquelas miúdas das bolsas, das pochetes (risos) Mas acho que só foram elas, não sei se há mais alguém”</p> <p>“é um grupo muito pequenino, que não usufruiu daquele espaço”</p>	<p>Refere ainda IM e SA como alunas com uma participação positiva e assídua.</p> <p>Como alunos que se foram motivando paulatinamente, enumera o RO e RD, que de recusas sucessivas, acabaram por participar nas atividades.</p> <p>O grupo que considera não se deixar contagiado pelo projeto foram maioritariamente feminino e pequeno tendo em conta o coletivo.</p>
Condições de vida/aspirações	<p>“Aspiração é aquilo que eu vejo alguém próximo fazer, e nunca anda muito longe disso. E no caso deles não é uma grande aspiração”</p> <p>“Verdadeiramente, eu acho que eles próprios não sabem muito bem. E depois têm uma grande ansiedade, de uma forma geral dos bens materiais, mas acho que isso está na ordem do dia, essa ansiedade material.”</p>	<p>Com relação às aspirações, advoga que estes acabam por não ter grandes ambições, até pelo contexto social em que estão inseridos, numa lógica de reprodução.</p> <p>Por outro lado, advoga que os alunos acabam por expressar uma ânsia pelos bens materiais em detrimento dos objetivos intelectuais, mas considera ser uma tendência atual.</p>
Relação Dinamizador/público	<p>“não houve um tipo de identificação emocional com os alunos.”</p> <p>“Portanto, foi uma relação muito negociada, e muito manter alguma distância.”</p>	<p>Considera não ter criado um vínculo emocional ou comum com os alunos, mantendo sempre algum distanciamento.</p>
Planificação das sessões	<p>“Objetivo foi ganhar um plano, que fosse suficientemente flexível, para poder integrar, o máximo possível a resposta de cada sessão, portanto depois houve uma grande dificuldade embora seja um período muito curto de trabalho, implicava uma apresentação”</p> <p>“Receios eram o que ia tendo desde início, que era a frequência, portanto da parte de um aluno ir ou não ir, ou seja, não ser constante. Depois, a questão do grupo, não é? É uma</p>	<p>Advoga que os planos que estabelecia teriam de ser sempre flexíveis, pelas características que a turma apresentava assim como pela própria especificidade do ciclo de trabalhos, que implicaria ma apresentação pública no final.</p> <p>O facto de a turma ter problemas internos e de coesão, dificultou também a dinâmica, uma vez que</p>

Questões de viabilização		<p>questão bastante difícil neste caso, pelas características deles, porque não tinham contato prévio, como afirmam em vários momentos. Depois trabalhar com um grupo, que não era grupo, eles afirmavam muitas vezes que não gostavam da turma.”</p> <p>“Um dos objetivos era estabelecer confiança entre eles, nós estabelecemos alguma confiança, pequenino talvez, mas muito pouco.”</p>	<p>para a execução dos exercícios era necessária uma intrusão e coordenação entre todos, o que nem sempre era fácil segundo o dinamizador.</p> <p>Refere ainda ter conseguido criar, embora pequena uma relação mínima de confiança entre os alunos.</p>
	Dificuldades	<p>“A segunda sessão foi uma sessão mais direta com o trabalho e um trabalho mais físico, que eles ainda não tinham feito. No meu caso, nem acho que eles tenham rejeitado a atividade, era mais mesmo a questão do medo, havia um grande medo do julgamento do outro, não é? E foi extremamente extenuante para mim.”</p> <p>“a penúltima sessão, também foi complicado, a questão do pânico com a apresentação pública, foram momentos em que foi mesmo muito difícil o trabalho.”</p> <p>“Ter em conta quem é o grupo, portanto nós somos obrigados a saber questões pessoais, questões institucionais, a ter todo um programa, e isso é uma dificuldade. Temos de ter um esquema de trabalho, um conjunto de objetivos, que de certa forma não têm em conta as especificidades de cada grupo, porque eles são muito diferentes.”</p> <p>“há o factor idade, e a idade deles é de formação. Há o factor contexto, que é o contexto em que eles estão, que também leva a uma certa ansiedade, muito grande, não há constância.”</p>	<p>Refere como sessões mais difíceis a segunda sessão, pelo facto de envolver um trabalho físico, dinâmico e ter havido um pouco de resistência à atividade, nomeadamente pelo medo da exposição ao outro.</p> <p>Enumera ainda a penúltima sessão como tendo sido extenuante e difícil de conduzir para si, pelo agitação e nervosismo inerente a apresentação pública que se seguiria.</p> <p>Refere ainda que o projeto obriga a ter em conta determinadas especificidades e conhecimentos do público em quem atua, o que é uma dificuldade. Mas ao mesmo tempo debruça-se num coletivo, que neste caso é diverso, o que provoca respostas e reações diferentes às sessões.</p> <p>Destaca ainda o fator idade como uma dificuldade recorrente nas sessões, pela agitação e ansiedade que é característica da faixa etária.</p>
	Avaliação qualitativa do projeto	<p>“O trabalho com o J. criou um laço emotivo com os alunos, e coloco-os num estado de alguma receptividade, e este trabalho veio trazer uma consciência da responsabilidade deles, não é?”</p> <p>“Isto é um trabalho quase de contraponto, em que eles podem ser eles próprios, e expressar-se de uma forma que não podem expressar-se na escola, nem no trabalho.”</p> <p>“A minha sensação, mesmo quando se fala com eles, quando se tenta avaliar etc, porque</p>	<p>Atribui importância ao primeiro ciclo de trabalhos, e a confiança estabelecida entre o primeiro dinamizador e o grupo, para o bom funcionamento do projeto até então.</p> <p>Vê ainda o projeto como uma possibilidade de os alunos se expressarem mais livremente e de forma diferente.</p> <p>Relativamente à percepção da avaliação e do feedback dos alunos, advoga que estes ainda não tem uma percepção do impacto que o</p>

		<p>eles são muito reservados em relação a isso. Eu acho que muito deles vão por arrasto, acho que o grande problema, que é um problema de motivação”</p> <p>“eles estão numa turma que foi escolhida para fazer uma coisa, e eu não sei até que ponto muitos deles não estão “ok, está bem”, ou que à mesmo interesse de perceber, “ok, o que é isto?” Mas pode ser com o tempo que eles vão percebendo melhor (...) Mas acho que é normal eles não perceberem muito bem o que eles andam a fazer.”</p>	<p>projeto pode trazer assim como qual é o seu objetivo. Perceciona-os como um grupo orientado para o projeto mas sem poder de escolha na participação, ou pelo menos voluntarismo, o que acaba por ser um entrave aos seus olhos.</p>
	<p>Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva</p>	<p>“Eu acho que é uma coisa que deve ser vista de um ponto de vista bastante crítico, não é? Porque, tentar perceber até que ponto há uma instrumentalização, seja da arte, seja do social. Portanto eu acho que na maior parte dos projetos, o que existe é isso, uma instrumentalização, de uma coisa ou de outra.”</p> <p>“do meu ponto de vista, uma coisa não existe, se não existe o outro (...) Ou seja, no fundo, há uma raiz comum, do meu ponto de vista, portanto faz todo sentido que estes projetos existam. (...) Porque acho que é muito irrelevante ser mais artístico, ou ser mais social, para a mim a grande questão, é onde está essa raiz comum.”</p>	<p>Defende a importância desse tipo de projetos e da interdisciplinaridade de campos sociais, no entanto refere a relevância de vigilância dos mesmos, pelo risco de rapidamente ocorrerem em instrumentalizações, seja da área artística, seja da área social.</p> <p>Perceciona a relevância dos projetos até porque acredita que a arte se alimenta do social, e que por isso um não existe sem o outro, sendo importante apenas descobrir o equilíbrio e o denominador comum.</p>

Anexo 12.3- Análise da entrevista à Diretora de turma do público- alvo do projeto

Local da entrevista: Escola do Comércio do Porto

Data: 24 de março de 2016

Data de início: 10:18

Data de terminus: 10:41

Sexo: Feminino
Idade: 53
Estado Civil: Casada
Local de Residência: Matosinhos
Habilitações literárias: Licenciada
Condição perante o trabalho: Empregada

Categories de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
Caraterização do público-alvo do projeto	Definição do público-alvo	“São jovens entre os 15-19 anos, maioritariamente feminino, vindos da área metropolitana do Porto, com a caraterização a nível de ensino, maior parte deles alunos que frequentaram cursos vocacionais, e CEF’S nos ciclos anteriores, só 4 deles nunca reprovaram”	Descreve os alunos sociodegraficamente na faixa etária dos 15-19 anos, predominantemente do sexo feminino, provenientes de zonas de risco do Porto. A nível educacional, frequentam um curso vocacional, e apenas 4 deles nunca reprovaram.
	Efeitos esperados	“são alunos que nunca tiveram, possibilidade de contactar várias manifestações ou diferentes expressões culturais, sobretudo pelo seu contexto familiar, social, económico, e penso que há uma lacuna muito grava na construção de um processo de qualquer pessoa” “percebi que era uma mais valia preciosa para o futuro deles.”	A entrevistada vê o projecto como uma oportunidade dos alunos terem contacto com o meio artístico e cultural, uma vez que era uma lacuna a nível educacional destes. Perspetiva de uma forma abrangente como sendo uma mais-valia para o futuro dos alunos.
	Projeção a longo prazo dos impactos do projeto nos jovens	“são alunos com uma baixa autoestima, com muita dificuldade em se expor, em se expressar, portanto a nível oral, como estrita, aliás, este último conselho de turma, aliás em conselho de turma foram os parâmetros mais baixos. Em questão de trabalho em equipa, em grupo, acho que (...) este projeto está a	Perspetiva os impactos a longo prazo do projecto como sendo fundamentais para extinguir lacunas que os alunos têm atualmente. Problemáticas como a expressão oral e escrita, gestão de conflitos, etc. Advoga ainda que o projecto já estará a ter impactos na coesão grupal, e no comportamento dos alunos.

		<p>trabalhar muito isto, e também era uma turma que teve aqui um percurso algo conflituoso, portanto acho que também pode ser um grande benefício trabalhar estas áreas”</p>	
	<p>Destaques individuais</p>	<p>“A questão da RG, da IA, do RO, há aqui estes alunos, porque? Porque a RG, não sabia estar quase numa sala de aula, falava muito alto, muito descontextualizada, a IA, de ma forma muitas vezes igual, e agressiva, e até teve dois processos disciplinares. O RO um menino com uma autoestima super baixa e que está a pouco e pouco a alterar, portanto eu acho que isto não é em quantidade, mas sim em qualidade”</p> <p>“A nível interventivo o RO, e um bocadinho (...) daqueles eu já tinham esta capacidade de se expressarem, a BE de algum modo veio moderar, também era uma pessoa que estava sempre a intervir, e acabou por perceber que tinha de ali que adequar ali as suas intervenções”</p>	<p>Destaca 4 alunos como sendo aqueles que o projecto já teve efeitos visíveis. A RG e BE passa de alunas com problemas de postura em sala de aula, para uma alunas mais calmas. A IA descreve como uma aluna com problemas de agressividade. E por fim, RO, que descrevia como um aluno com autoestima baixa, vê agora alterações a esse nível, sendo mais confiante e interventivo. Refere ainda que não acredita que o projeto vá ter implicações a nível quantitativo, mas sim qualitativo. Isto é, não há uma preocupação em atingir o maior número de pessoas, mas sim intervir em qualidade nos alunos, percebendo as melhorias a longo prazo.</p>
	<p>Condições de vida/aspirações</p>	<p>“muita confusão nas prioridades nas opções, não é? Quando se tem dinheiro, e vou-lhe dar m exemplo, eles são alguns subsidiados pelo POCH, recebem uma bolsa de material escolar, primeiro escalão 100 euros, o segundo escalão 70, não tenho bem presente. A maioria destes alunos recebe, e o primeiro escalão, e continuo a receber queixas dos professores e há alunos que continuam a não levar material para as aulas”</p> <p>“racionalmente digo, “vocês tem que (...) porque receberam, a educação é prioritária na vossa vida, porque vai ter consequências a nível de emprego”, mas depois tenho, até pela minha formação, ou sensibilidade, também percebo que o mundo para estes meninos, não é só escola, e é um consolo e uma compensação para outras coisas que</p>	<p>Relativamente as condições de vida dos alunos, descreve uma confusão de prioridades nos alunos, que acaba também por espelhar as suas ambições. Refere que muitas vezes os subsídios recebidos no âmbito estatal, para ser direcionados para a educação, acabam por ser direcionados para bens materiais, como telemóveis e roupa, para puderem estar a par dos colegas. Advoga ainda, que muitas vezes a compra deste tipo de artigos lhes permite colmatar problemas emocionais e falhas afetivas. Refere como relevância do Projeto, e demonstração aos alunos da importância da exploração das suas potencialidades e realizações pessoais sem ser a obtenção de bens materiais por fontes menos lícitas.</p>

		<p>faltam. Comprar naquele momento aquele smart phone, ou aquelas sapatilhas, é algo que lhes alimenta a alma, e portanto (...) que é um bocadinho aquela questão da compensação direta”</p> <p>“eu acho que é importante abrir-lhes horizontes não é? Mostra-lhes que há muitas coisas que podem ser, e aqui uma descoberta constante das potencialidades deles, e dos gostos deles, é evidente que os bens materiais, são fundamentais (...) todos nós gostamos de ter uma casa confortável, um carro que se goste, e também confortável, umas férias de sonho, faz parte da vida de todos nós não é? Agora eles tem de perceber que para chegar lá, tem de ser por uma vida honesta, de responsabilidade e de idoneidade, não é? Porque infelizmente alguns referencias deles, alguns deles, estou-me a lembrar de um ou outro caso, alguns conseguem coisas, por formas que não (...) que eu questiono se são honesta, idóneas”</p>	
	Contato alunos- arte	<p>“há aqui um percurso com uma lacuna enorme de contato com a arte, mas agora até terão mais maturidade, não é? Para absorver, e viver, e escolher, e eu acho que (...) eu acho que muito importante, mesmo assim mais tarde, mas que vai ser muito produtivo.”</p>	<p>Refere que há uma lacuna muito grande a ser preenchida a nível cultural e artístico nestes alunos, e que o tempo de precariedade a este nível acaba por tornar mais difícil os objetivos do projeto. No entanto, acredita que o público-alvo ainda vai a tempo de desfrutar e descobrir potencialidades.</p>
Questões de viabilização	Desenvolvimento da parceria (Vantagens/Dificuldades)	<p>“vantagens, nós achamos todos, e acho que esta a haver cooperação de todas as partes, com muita vontade e muito interesse. Um bocadinho, não é desvantagem, é limitação, é na escola, o nosso tempo útil, para tratar dessas coisas”</p>	<p>Como vantagens aponta a cooperação e entusiasmo entre todas as partes da parceria. Como dificuldades, refere o factor temporal para a escola.</p>
	Avaliação qualitativa do projeto	<p>“eu fiz uma avaliação, ou melhor uma apreciação crítica, a meio do período, relativamente a escola, à turma, aos colegas, aos professores, aos funcionários, ao projeto, e maioritariamente consideraram o projeto interessante, alguns referiram que gostariam de ver</p>	<p>Refere que fez uma avaliação com os alunos em sala de aula, de forma individual, sendo que a maioria respondeu gostar do projeto, embora gostassem de ter uma abordagem mais específica ao curso em que estão inseridos.</p>

		<p>contempladas áreas mais específicas para o curso de vendas”</p> <p>“eu acho que esta fase, foi de mútuo conhecimento, conhecer outras realidades, potencializar outras situações”</p>	<p>Refere que este momento do projeto foi um momento importante de mútuo conhecimento e ganho de confiança entre todas as partes, mas sobretudo por parte do público-alvo.</p>
	<p>Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva</p>	<p>“Repare, porque saímos das artes? Eu quando estudei, havia, havia música, integrada, não é? De uma forma séria, os trabalhos manuais, evt’s e não sei que, isso tudo era importante, e agora na escola oq eu nós temos?”</p> <p>“se a escola, não der, se os pais, não tiverem formação, nem forem sensíveis para estas áreas, muito dificilmente os alunos o são, não é?”</p> <p>“portanto, a arte, a filosofia, pôr estes meninos a pensar, está completamente erradicado”</p> <p>“a arte tem de estar num cantinho ali encostado, como um bombom que se da, mas devia ser um direito. Quem esta na área? Pessoas que são apaixonadas por (...) e felizmente continua a haver! Nós tivemos governos em que nem existia ministério da cultura”</p> <p>“compete a cada um de nós, dentro do nosso âmbito, da nossa área, se surge isto, eu não vou ficar indiferente a um projeto como este, e desde início quando ouvi falar, achei interesse. Portanto, na minha micro micro, nano, nano, influência, se eu puder colocar um projeto destes aos meus alunos, fantástico! Eu tenho é de me preocupar com eles. Qual é o objetivo número um de uma escola? É o aluno! Para mim, continua a ser, contra tudo e contra todos!”</p> <p>“a inclusão pela arte, a educação pela arte (...) sabemos que é uma</p>	<p>Faz uma crítica ao sistema de ensino atual, que acabou por erradicar disciplinas como EVT ou Educação física, que do seu ponto de vista são fundamentais para a formação do indivíduo. Refere também a demasiada importância dada às disciplinas ditas tradicionais em detrimentos das disciplinas sociais ou artísticas.</p> <p>Advoga que os jovens ao não terem condições de acesso familiar ou escolar às artes e à cultura acabam por ser desprivilegiados no acesso. Por isso mesmo assume-se adepta deste tipo de atividades e programas, uma vez que considera ser fundamental para os alunos, sendo que estes são a sua grande prioridade na escola, contrapondo que esta realidade não é o que acontece atualmente no sistema de ensino.</p> <p>Refere ainda que este tipo de projetos não deveriam ser perspetivados como mero “brinde” que se dá, mas como um direito. No seu ponto de vista ainda há um longo caminho a percorrer para a arte inclusiva e educacional.</p>

		luta, que irá ser ainda durante algumas décadas”	
--	--	--	--

Anexo 12.4- Análise da entrevista à Coordenadora de Curso do público- alvo do projeto

Local da entrevista: Escola do Comércio do Porto

Data: 24 de março de 2016

Data de início: 11:38

Sexo: Feminino
Idade: 37
Estado Civil: Solteira
Local de Residência: Porto
Habilitações literárias: Licenciada
Condição perante o trabalho: Empregada

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
<p>Caraterização do público-alvo do projeto</p>	<p>Definição do público-alvo</p>	<p>“Neste momento, temos 26 alunos, 18 do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino, o que faz com que a predominância de elementos do sexo feminino”</p> <p>“Em termos etários, há uma heterogeneidade, na medida em que, embora predominem os 17 anos, temos meninos com 14 anos, temos meninos com 15 anos, e temos um menino com 19 anos”</p> <p>“18 alunos destes 26 que constituem a turma, são provenientes de zonas consideradas de risco em comparação com outras zonas, nomeadamente Ribeira, Aldoar”</p> <p>“13 deles serem provenientes de famílias monoparentais, e neste momento duas meninas já serem mães, nos levam a afirmar que (...) o meio sociocultural no qual eles provem é considerado desfavorecido”</p> <p>“27 alunos iniciais, 22 não tinha uma razão a apontar tinham de escolher um curso e escolheram este. Reprovações</p>	<p>Em termos numéricos a turma é constituída por 26 alunos, 18 do sexo feminino e 8 masculino. Ha uma heterogeneidade ao nível de faixa etária, ha alunos dos 14-19, sendo que a media de idades ronda os 17 anos. Relativamente à proveniência, 18 dos 26 alunos que constituem a turma são provenientes de zonas consideradas de risco da cidade do Porto. 13 alunos provem de famílias monoparentais, e duas alunas são mães.</p> <p>Quanto ao retrato educacional dos jovens, através de entrevistas realizadas no início do ano, a professora diz-nos que 22 afirmam não ter razão para a escolha do curso, e 23 já reprovaram 1 ou mais vezes. Realça ainda a falta de hábitos de estudo, que é visível no dia-a-dia escolar.</p> <p>A nível comportamental realça a dificuldade em cumprir regras básicas dentro e fora de sala de aula, e a conflitualidade e agressividade no relacionamento com o outro.</p>

		<p>muitas, dos 27, 23 já tinham reprovações, e o que era mais preocupante na altura, era o facto destes 27, ou melhor, estes 23 com reprovações, 5 deles terem 5 ou mais retenções no percurso escolar”</p> <p>“Em termos comportamentais, que nós constatamos que havia muita dificuldade em cumprir regras básicas, não digo só de sala de aula, mas de contextos formais nos quais a sala de aula está integrada”</p> <p>“O facto de não saberem sentar corretamente, o facto de não pedirem autorização para falar, elevar ou atropelo de outros elementos que estavam a intervir”</p> <p>“No relacionamento com o outro, era por vezes conflituoso e agressivo também”</p> <p>“São meninos interessados, mas com muitas dificuldades de aprendizagem, e acho que posso afirmar que quase total ausência de hábitos de trabalho e de estudo”</p>	
	<p>Efeitos esperados</p>	<p>“O meio de proveniência destes meninos é tão carenciado, que posso afirmar, com toda a convicção que nenhum destes alunos, ou quase nenhum destes alunos, tem acesso a estruturas culturais, sei que eles por iniciativa, ou or influencia dos encarregados de educação, ou pelos elementos que constituem o agregado familiar deles, não vão ao teatro, não vão visitar um museu, não desenvolvem interesse por manifestações artísticas, como a pintura, às vezes nem a fotografia, às vezes nem uma ida ao cinema, nem isso eles valorizam. Eram meninos com hábitos culturais e artísticos muito fechados, e nos acreditamos logo desde o inicio que a concretizam desse projeto ia colmatar esta lacuna, não iria torna-los apreciadores de arte, mas iria espreitar neles, pelo menos o interesse para procurar este tipo de manifestações”</p> <p>“Outro objetivo, acho que estamos a aumentar a motivação deles, meninos altamente desmotivados para a escola, o</p>	<p>Espera que o projeto colmate lacunas ao nível do consumo cultural dos alunos, que considera ser parco. Acredita ainda num incremento não só cultural mas também escolar, obtendo assim melhores resultados. Vê no programa artístico do projeto potencialidades para os alunos perspetivarem outras vidas para si, assim como um alargamento de horizontes.</p> <p>Faz referência ainda a alguns efeitos já sentidos. Questionou os alunos sobre as mais-valias do projeto para eles, sendo que a maioria respondeu o facto de conhecer pessoas, e começar a perspetivar outras realidades para si mesmos.</p>

		<p>estudo, o ensino, se nós acreditamos eu a motivação fosse incrementada, isso iria ter efeitos no percurso escolar deles, se eles tivessem motivados certamente que os resultados escolares, serão superiores em comparação com o início.”</p> <p>“o facto de este projeto nos permitir, refletir sobre aquilo e eles foram no passado e naquilo que são no presente, e sobre aquilo que outras pessoas são agora, lhes permitisse projetar, não sei (...) Uma vida diferente, projeções aspirações diferentes, pelo menos dar a aposta no exemplo, sem ser só aquilo que têm em casa, ou na escola”</p> <p>“á cerca de um mês atrás, perguntou-lhes as mais-valias com o projeto estava a trazer para eles, e quase todos eles referiam que, o conhecer pessoas, o conhecer elementos novos, reconhecer realidades novas, lhes permitia sonhar com essas mesmas realidades. O J., por exemplo, que era um exemplo para eles, o facto de reconhecerem o J., de admirarem o J., perceberem que o J. ter chegado aquele patamar, permite-lhes acreditar que “bem, se ele conseguiu isto, também vou conseguir!””</p> <p>“Nós tínhamos uma turma altamente desmotivada, altamente carenciada, e não me refiro só economicamente mas culturalmente, emocionalmente, afetivamente, nós pretendíamos que este projeto de educação pela arte, nos permitisse colmatar essas mesmas lacunas, meninos mais motivados, melhores resultados escolares, meninos que não em acesso a esse tipo de estruturas, tenham pelo menos interesse para as procurar”</p>	
		<p>“Não tenho dúvidas nenhuma no contributo do projeto, não só a curto prazo, mas a longo prazo. A longo prazo, eu sei que seria um tópico demasiado ambicioso, achar que o projeto teria uma influência tal nestes meninos, que no final do projeto, ou neste ciclo, todos quisessem ingressar no ensino superior, e tivessem a profissão de sonho, sei que</p>	<p>Acredita na repercussão a longo prazo e curto prazo do projeto nos alunos. Advoga ser demasiado ambicioso esperar uma repercussão em todos os alunos no sentido de melhoria de vida ou expetativas, mas acredita que para alguns alunos o projeto possa ter</p>

	<p>Projeção a longo prazo dos impactos do projeto nos jovens</p>	<p>não é possível até porque há outros factores que contribuem para esta decisão. Mas eu acredito, sinceramente que este projeto lhes vai permitir a longo prazo, que pode passar pelo ingresso no ensino superior de alguns destes alunos, pode passar pela busca da tal profissão desejada, que implica um percurso escolar diferente”</p> <p>“Depois também, em termos artísticos e culturais, acredito que este projeto vai fazer deles cidadãos mais participativos, mais ativos, interventivos, cidadãos com uma palavra a dizer, mas uma palavra, instruída, culturalmente imbuída”</p>	<p>implicações que passam pela entrada no ensino superior, ou a níveis cívicas, possa tornar o público-alvo cidadãos mais participativos e interventivos.</p>
	<p>Destques individuais</p>	<p>“Eu destacaria a RG, e porque a RG? porque me parece sempre a mais entusiasta de todos eles. Porque (...) se calhar nem sempre de forma mais adequado, muitas vezes de forma trapalhona, mas o facto é que participa, tem uma voz crítica, entende o que estou a dizer? Se é feita ou não de forma correta, é outro assunto, mas acho que a RG vai melhorando com o tempo, mas é uma voz interessada, uma voz ativa, uma voz crítica, que eu não conhecia na RG, não é? E eu não conheço a RG assim à tanto tempo quanto isso, mas muito mais introvertida, muito mais autoconfiante, não sei até que ponto no envolvimento dela neste projeto, lhe deu essa confiança para se expor”</p> <p>“Gostaria de destacar outro elemento, o RO! Sempre temi a participação do RO neste projeto pelas características de personalidade dele. Tinha receio que ele criasse distanciamento relativamente ao projeto, teria de se expor e isso é difícil para o RO. Mas por um lado, o feedback dele é altamente positivo, e depois eu sinto que o miúdo está feliz, está mais confiante, e isso vai-se refletindo em algumas disciplinas, é impressionante. Vou-lhe confidenciar uma situação que aconteceu comigo. No início do ano letivo, o RO, que é um menino com imensas dificuldades às várias disciplinas, nomeadamente a matemática. Apareceu-me na sala de</p>	<p>Destaca 3 alunos. A RG como sendo a mais entusiasta com o projeto, porque é a mais participativa e activa, tendo sempre uma voz crítica. Perceciona ainda a aluna como mais autoconfiante e moderada. Destaca o RO, à partida séria um elemento pouco participativo, mas a verdade é que aos olhos da entrevistada tem tido um feedback positivo, uma vez que esta mais desinibido, mais crítico, exercendo uma voz activa e ainda mais autoconfiante, ilustrando com uma situação em sala de aula. Por fim a PB, que afirma ser uma aluna interessada no meio artístico e cultural e que o projeto lhe permitiu combinar o interesse com a concretização, tornando-a mais motivada e interessada.</p>

		<p>professores, banhado em lágrimas, porque não tinha conseguido realizar um exercício em sala de aula, na aula de matemática, e “professora, isto é inadmissível, eu sou um aluno de 10º ano, como é possível não ser capaz?” E chorava, chorava, chorava, compulsivamente. Tivemos reunião de avaliação, o professor João, que é professor de matemática, destacou o RO, pela confiança que ele ganhou, e pela postura diferente que adopta na aula de matemática. Estas coisas não surgem de um dia para outro, foi alguma coisa que contribuiu do incremento da autoconfiança do RO, que o levou a acreditar, que apesar das dificuldades de matemática, eles são capazes de superar, e superou. O RO nunca se exporia perante os outros, ele sempre teve muito receio da exposição, não sei até que ponto é que, o facto deste projeto lhe permitir expor-se de forma respeitada”</p> <p>“A PB, porque ela é uma menina (...) adora tudo que diz respeito ao teatro, à arte, assim em geral, mas não tinha acesso, e porque ela agora consegue combinar alguns interesses que ela já tinha, com a realização em si, também acho mais motivada, mais interessada.”</p>	
	<p>Condições de vida/aspirações</p>	<p>“As projeções que eles têm de eles próprios, quando lhes perguntávamos, “muito bem estás a frequentar o ensino secundário, mas o que queres fazer?” Eles sem muito entusiasmo, respondiam “Ai eu quero terminar o ensino secundário e começar a trabalhar”, e nós perguntávamos “ok, mas trabalhar em que área?” “ah não sei, quero é começar a trabalhar”, não sei eles fazem projeções no futuro deles muito limitadas”</p> <p>“há agregados com dupla situação de desemprego, pai e mãe desempregados. E há outros que as profissões da mãe e do pai são de tal forma precárias, não é só um filho que têm, que 2,3, 4 filhos, o que não os possibilita, dar o essencial para que aqueles meninos sejam felizes e saudáveis. Culturalmente falando, altamente carenciados também, porque</p>	<p>Ao nível das aspirações refere que os alunos não tem grandes expectativas e objetivos com relação ao futuro, não sabendo o que pretendem fazer profissionalmente.</p> <p>Ao nível das condições de vida, refere a destruturação familiar, assim como as dificuldades económicas, que não permitem ter uma vida confortável. Refere que as carências não só apenas económica e social mas também afetiva, descrevendo os alunos como sendo carentes, exemplificando com a relação estabelecida entre os mesmos e o dinamizador do primeiro ciclo de trabalhos.</p>

		<p>não têm acesso, e não são instigados a procurar estruturas culturais” “Emocionalmente, efetivamente muito mais que economicamente, culturalmente, socialmente são meninos altamente carenciados, e eu acho que isso se refletiu na relação que eles criaram com o J., não é? Vai ser eternamente uma referência para eles, é impressionante, muito porque? Porque o J., lhes dava aquilo que eles têm menos, que é o que? A atenção, o carinho, o respeito, a atenção”.</p>	
	<p>Contato alunos- arte</p>	<p>“Acho que posso afirmar com 100% de convicção que foi o primeiro contacto deles como este tipo de estruturas. Acredito que tenham ido 1/2 vezes ao teatro, porque a escola os levou, ver o Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente, por exemplo, mas por iniciativa não” “Eles próprios, estranharam um bocadinho o museu Nacional Soares dos Reis, pela formalidade, pelo zelo, não é? Ao qual eles não estavam habituados, o que me leva a concluir, que a não ser em contexto escolar, levados pelo professor a este tipo de estruturas, não tenho dúvidas nenhuma que foi o primeiro contacto deles com este tipo de estruturas” “Eles vem a arte como entretenimento, a camadas sociais elevadíssimas, e como não fazem parte delas, não se sentem integrados. E acredito que em Soares dos Reis tenham visto a arte dessa forma, mas não em Serralves, não é? Eles a partir desse momento começaram a falar mais de fotografia, não é? E temos duas meninas que gostam muito de fotografia, têm interesse pela fotografia e perguntam “é mesmo uma forma de arte?” e o “graffiti, pode ser uma forma de arte?” e desenvolvem muito um diálogo a partir daí” “Lembro-me de um aluno, que ia no carro com o pai, e estava a ouvir a TSF, e tinha ouvido o nome do senhor, anunciaram o nome do senhor, cuja exposição nós fomos ver professora. Portanto, já estão mais atentos a essas referências, e acredito que isso nunca teria acontecido anteriormente, porque nunca tinham</p>	<p>No seu ponto de vista, este foi o primeiro contrato dos alunos com a realidade artística e cultural de uma forma estruturada. Refere que o consumo teatral, por exemplo, só teria sido feito em 1/2 momentos no âmbito escolar. Ao nível da visita a museus, relaciona a participação menos positiva destes no Museu Soares dos Reis com a falta de visitas regulares e de consumo. Advoga que os alunos perspetivam as artes como sendo direcionadas para camadas elevadas da sociedade, e por isso mesmo há uma relutância no consumo, muito mais ao nível das artes plásticas. Advoga ainda que as visitas acabaram por ter um impacto positivo nos alunos ate então, dando lugar a perguntas e curiosidades.</p>

		estado presentes nesse tipo de estruturas.”	
Questões de viabilização	Desenvolvimento da parceria (Vantagens/Dificuldades)	<p>“Acredito que este projeto não tem só para dar aos meninos, tem também para dar aos professores. Porque o Juan, desenvolve um qualquer atividade, com determinada metodologia, e eu senti isso com a única sessão que cá estive, “caramba, para as minhas aulas de inglês, poderia adotar esta metodologia”, alterar ligeiramente, mas se calhar conseguia o meu objetivo de forma mais lúdica, interativa”</p> <p>“Como vantagens, sem sombra de dúvidas, trabalho árduo, e o facto de pertencer a áreas tão diferentes, mas se complementam de tal forma, neste projeto, eu vejo como sendo uma parceria extremamente enriquecedora, nesse sentido.”</p>	<p>Ao nível da parceria a entrevistada refere uma cooperação positiva entre todas as partes como um factor positivo. Refere ainda que a metodologia adotada nas sessões, assim como o programa artístico do programa, permite aos professores que acompanham as sessões aprenderem e adotarem também para as suas aulas.</p>
	Avaliação qualitativa do projeto	<p>“Avaliaria esta intervenção num nível excelente, porque, por diversas razões, e sobretudo por ser uma novidade para estes meninos, consegui conquista-los num curto espaço de tempo. Não temos não interessados no projeto, não temos meninos que quando comunicamos a data, a hora, o local para a dinâmica, não dizem "ai estou aborrecido...”, não, fazem imensas perguntas, ficam entusiasmados, e estão preocupados, e “professora é amanhã, é aquela hora, quem nos vai acompanhar?”</p>	<p>Avalia como excelente a intervenção feita pelo projeto até então, pela motivação que os alunos demonstram, sendo que estes nunca se mostraram aborrecidos ou não quiseram ir a uma sessão.</p>
	Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva	<p>“Eu digo que a sociedade em geral, particularizando as instituições educativas, e as estruturas familiares como principais responsáveis, não por proporcionarem, porque proporcionam, mas por não instigarem à procura destas mesmas estruturas, estas formas de manifestações artísticas e culturais”</p> <p>“Até porque repare, quando penso no ensino, no ensino tradicional, nós desenvolvemos uma série de competências nos meninos, mas que são muito limitadas, eu acho que há uma série de competências que o ensino tradicional acaba por não desenvolver neles. E que a arte desenvolve, não me refiro só a sensibilidade estética, até à sensibilidade com o outro, aquela preocupação que eu acho que a arte consegue inculcar</p>	<p>Acredita na educação artística porque vê potencialidades sociais e pessoais nas artes. Identifica as instituições de socialização primárias (família e escola) como sendo as responsáveis pelo acesso deficitário dos jovens à cultura e as artes. Perspetiva que apenas o ensino tradicional, que se aplica neste momento nas escolas, não consegue instigar a sensibilidade estética e emocional, nem ao respeito e coesão grupal. Para terminar, refere que a arte, a educação e o social se podem unir em harmonia em prol do público e de um objetivo concreto e estruturado.</p>

		<p>naquele menino, o respeito pela diferença da outro na íntegra.”</p> <p>“E no final de contas a arte pode estar ao favor, não tem de ser a arte pela arte, a educação pela educação, eu acho que se elas se combinarem de forma harmoniosa conseguimos despoletar todas essas competências nos meninos, e fazer deles pessoas mais completas.”</p>	
--	--	--	--

Anexo 12.5- Análise da entrevista ao Psicólogo do público- alvo do projeto

Local da entrevista: Escola do Comércio do Porto

Data: 24 de março de 2016

Data de início: 10:57

Sexo: Masculino

Idade: 32

Estado Civil: Solteiro

Local de Residência: Porto

Habilitações literárias: Licenciado

Condição perante o trabalho: Empregado

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
<p>Caraterização do público-alvo do projeto</p>	<p>Definição do público-alvo</p>	<p>“São provenientes de zonas de risco do Porto, com estruturas familiares complicadas muitos deles, e com uma relação com a escola muito fraca, esta turma acho que entrevistei praticamente todos para entrar na escola, e são todos marcados or percursos escolares com muitas reprovações, com uma visão da escola muito negativa”</p> <p>“em termos de gestão de conflitos com muitas dificuldades, ao nível de questões muito pequenas pronto (...) é próprio da idade, temos em todas as turmas, mas estes têm sempre uma resposta mais agressiva do que seria de esperar, em termos de conflitos”</p> <p>“em termos comunicacionais (...) eles comunicam fracamente mal, oralmente, por escrita, têm sempre muitas dificuldades em comunicar”</p> <p>“Muito defensivos também, eles sentem muita estranheza a preocupação com eles, e nós queremos saber”</p>	<p>Ao nível de caraterização sociodemográfica são alunos provenientes de zonas de risco da cidade do Porto, com estruturas familiares desajustadas e com diversas problemáticas.</p> <p>Ao nível educacional, demonstram também segundo o entrevistado, problemas de variados níveis, reprovações, assiduidade, pontualidade, sendo que têm também representações negativas sobre a escola.</p> <p>Ao nível comportamental destaca como aspetos negativos, a agressividade e uma dificuldade na gestão de conflito, sendo muito defensivos na relação com o outro. Demonstram ainda, no seu ponto de vista alguma estranheza na preocupação do outro com estes, o</p>

			<p>que revela que poderá não ser um hábito familiar.</p> <p>Por fim, ao nível das competências dos alunos reforça a expressão oral e escrita como sendo pontos críticos.</p>
	Efeitos esperados	<p>“eu acho que em termos culturais lhe desperta um nível de curiosidade que muitas vezes eles não têm, e acho que o projeto vai ter muito impacto nesta área. E acho mesmo que vai afetar também os contextos sociais e familiares deles. De uma maneira mais estática, em termos comunicacionais, vai ter impactos também, eles vão ter aqui ganhos significativos, de comunicação, que acaba por ser transversal a tudo, ao nível artístico, mas também dentro do próprio curso. Acho e ao nível da gestão de conflitos também, acho e eles vão começar a aprender”</p> <p>“numa primeira dinâmica que o J. faz em sala de aula, falam em profissões fora do que estavam habitados a referenciar e que tinham como exemplo, começam a considerar o lado artístico, pelo menos conhecem, e eu acho que isso é um primeiro impacto muito positivo neles.”</p>	<p>O entrevistado destaca diferentes efeitos que espera que o público venha a sentir com o projeto.</p> <p>Ao nível cultural espera um ganho de incremento na curiosidade e conhecimento de determinados tipos de manifestação artística, esperando também depois um eco disso mesmo no contexto social e familiar dos alunos.</p> <p>Ao nível de ganho de competências, espera uma melhoria comunicacional (que foi apontado anteriormente como sendo um aspecto negativo) por parte do público-alvo, e que o mesmo acabe por ter eco, não só na vida dos alunos mas também em contexto escolar.</p> <p>Por fim, acaba por referir aspetos em que é perceptível uma melhoria ao nível das aspirações dos alunos, sendo que acabam por considerar para si profissões que até então não referiam, ou desconheciam.</p>
	Projeção a longo prazo dos impactos do projeto nos jovens	<p>“Percebe-se que melhorando as competências artísticas vamos sentir melhor na sala de aula. Exemplo- despertando, o aguçando o sentido crítico, são competências que em sala de aula, gostamos de sentir nos alunos, e gostamos que eles tenham aguçado. Normalmente os alunos mais curiosos, com maior vontade de aprender, acabam depois por ser os alunos mais fáceis de estimular em termos de competências.”</p> <p>“O que estamos a fazer em três anos, eventualmente vai ter uma repercussão que não vai ser medido, porque vai muito para além do próprio período do projeto”</p>	<p>Relativamente à projeção a longo prazo do projecto, o entrevistado refere que as competências artísticas que o programa tenta implementar, vão ter repercussões ao nível escolar como são o aguçar da curiosidade e criatividade. Advoga ainda que o projecto a 3 anos seguramente vão ter dimensões complicadas de medir porque vão acabar por extravasar o período do projecto.</p>

	<p>Destaques individuais</p>	<p>“É uma turma com uma energia predominantemente feminina, ali parece-me que as meninas tem um ascendente sobre o resto da turma”</p> <p>“MA e a Be, que tem as duas tem em termos de personalidade e história de vida, essas duas são muito marcadas em termos de personalidade, e a opinião das duas é muito respeitada e muito valorizada pelas colegas. Depois temos uma RG que é muito absorvente em termos de participação, que é uma miúda com muito humanismo”</p> <p>“Depois temos a IA e a IM, que são miúdas que tem uma personalidade forte e gostam de colocar a sua marca.”</p> <p>“Parece-me que a RG, consegue (...) acaba por transferir para o projeto (...) super envolvida, super entusiasmada. Há miúdos menos envolvidos, mas eles parecem-me menos envolvidos com tudo. Mas assim, se eu tivesse que destacar alguém, a RG e talvez a IM, na aula que vi, ela teve muito gozo, muito interventiva. E o RO que é um miúdo que muita sensibilidade, parece-me que ele esta a tirar muita coisa do projeto, em termos de vantagens”</p>	<p>Destaca uma predominância feminina, até na liderança da turma. Destaca duas alunas (MA e BE) como sendo líderes da turma, isto é, todas as suas ações acabam por ter uma repercussão na turma. Advoga ainda que esta liderança acontece por uma questão de personalidade forte, mas também de história de vida, sendo que uma das alunas já é mãe. Destaca ainda a RG como sendo a Aluna, em termos de participação no projeto, mais entusiasta e com capacidade de absorção do que este tem para oferecer, assim como o RO. Destaca ainda a IA e IM como sendo alunas de personalidades vincadas e que gostam de receber algum tipo de atenção. Por fim, advoga que há alunos que não se deixam envolver nas atividades, deixando claro que não é uma postura que adotam só no projecto mas em tudo que estão envolvidos, sendo difícil entusiasma-los.</p>
	<p>Condições de vida/aspirações</p>	<p>“a sua perspectiva de futuro, muito, muito, muito limitada, reduzida, muito presa aquilo que é a realidade onde vivem, aquilo que é a realidade do encarregado de educação, pais, tios, padrinhos”</p> <p>“Temos desde o Aleixo, Pasteleira Nova, Ribeira, temos da Fonte da Moura, temos aqui alunos de vários bairros da cidade, e muitos deles têm uma perspectiva muito reduzida das suas possibilidades até me termos profissionais. Muitos não olham para o ensino como uma possibilidade mobilidade social, acho que o 12º é porque tem de ser e é bom”</p> <p>“entrarem na universidade, não é uma coisa que lhes passe neste momento pela cabeça”</p> <p>“Muitos deles não vão continuar a prosseguir os estudos, não por uma questão económica de acesso à faculdade, mas porque rapidamente vão ter de</p>	<p>Começando pelas condições de vida destes alunos, advoga que são maior parte provenientes de zonas de risco da cidade do Porto, como são a Pasteleira, o Aleixo entre outros, enfrentando questões de carência económica e social. Com relação as aspirações, dá ênfase à educação e posterior vida profissional dos alunos. Refere que a maioria não tem pretensão de ingressar no ensino superior ate por uma questão de reprodução familiar, e de carência económica e em casos extremos sobrevivência. Refere ainda uma infantilização das expetativas futuras, uma vez que questionados sobre objetivos futuros almejam bens materiais em</p>

		<p>rapidamente começar a trabalhar para pôr comida na mesa”</p> <p>“Eles personificam aquilo um bocadinho do adulto infantilizado, em que não está habituado a ter, e quando tem acaba por gostar dos brinquedinhos, querem carros, querem as casas, querem as roupas, mas depois nota-se neles (...) e na primeira entrevista pergunto sempre o que eles querem e eles falam muito na questão das famílias, para eles ter uma família estruturada é um objetivo, porque eles vêm de famílias, quase todas destruturadas”</p>	<p>primeiro lugar. Por outro lado, o entrevistado refere o factor carência emocional dos alunos, uma vez que construir uma família estruturada é um dos objetivos, uma vez que não é a sua realidade emocional no presente.</p>
	<p>Contato alunos-arte</p>	<p>“Acredito que há aqui 3 ou 4 que já foram a uma peça de teatro, muito pela escola, nunca (...) tudo no âmbito escolar, nunca em contexto familiar, tenho muitas dúvidas disso”</p> <p>“Mas sim, acho que neste momento assim a sério, de forma estruturada, explicada é a primeira vez, porque normalmente o que acontece na escola é o teatro aparece como uma, como uma forma lúdica, ligadas às obras literárias, aqui será completamente diferente”</p>	<p>O entrevistado não tem dúvidas que é a primeira vez que os alunos têm um contacto direto e informado sobre a cultura e as artes. Refere ainda que a peça de teatro a que assistiram foi no âmbito programático escolar, não tendo acesso pelo primado familiar.</p>
<p>Questões de viabilização</p>	<p>Desenvolvimento da parceria (Vantagens/Dificuldade)</p>	<p>“no início, acho que nos deu muita, muita segurança, ver o profissionalismo das outras partes, era uma preocupação nossa, para ser feito, tinha de acontecer, tinha de ser em condições muito especiais, porque isto tem tudo para correr mal (...) A verdade é está, nós estamos a tira-los do contexto escolar, que eles já estão pouco habituados, eles vão ser muito resistentes, e e (...) nós estamos a mexer em questões estruturais destes meninos, que nunca ninguém mexeu”</p> <p>“Com a continuidade do projeto, acho que o nível de envolvimento que sentimos das outras 2 instituições, é o que tem sido, um bocadinho a nossa segurança, e saber que se os nossos alunos saem, mas não vão para algo que esta pouco estruturada, não, as coisas estão muito estruturadas, estão feitas de uma forma séria, e acho que eles também sentem isso”</p> <p>“Eles conseguem perceber que somos todos profissionais, acho que é engraçado como em pouco tempo, há uma segurança tão grande entre as</p>	<p>Refere que é um projecto que poderia correr mal, sendo que representa um risco muito grande ao nível de funcionamento e desenvolvimento uma vez que esta a lidar com um tipo de público sensível. Por outro lado, a escola percebe a seriedade e empenho que todos os parceiros têm. Refere ainda que isso também é já perceptível pelos alunos, há um ganho de confiança o que acaba por representar um aspecto muito positivo para o projecto. Ao nível das dificuldades, refere a questão motivacional. No seu ponto de vista ira ser difícil manter os alunos interessados no projecto ate ao fim e em grande número, ate pelas características subjetivas do projeto. O facto dos alunos ainda não perceberem o porquê do</p>

		<p>3 organizações, e percebe-se isso, e também há uma vontade das pessoas se envolverem, quer com a A3s, quer com a mala voadora, quer quando a mala voadora vem cá, estão presentes nas reuniões.”</p> <p>“dificuldade, vai ser manter o nível motivacional de todos os alunos, porque eu acho que (...) e aí vai ser entre as 3 partes, porque eu acho que muito facilmente, nós vamos ter quebras, muitas desmotivações, coisas que eles não vão perceber, o porque do projeto, isso é uma questão que nós não devemos sequer preocupar em demasia, porque neste momento eles não têm ainda essa capacidade de perceber o impacto que o projeto vai ter a longo prazo”</p>	<p>projeto e os seus impactos a longo prazo.</p>
	<p>Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva</p>	<p>“estamos a criar adultos, completamente culturalmente pouco atrativos e pouco interessados, e isso funciona não só com a arte, mas com o desporto, que são duas áreas, que eu acho inacreditável, os miúdos terem um percurso escolar sem terem acesso aquilo que são estas, este tipo de área. Acho que os principais culpados, é a forma como o Ministério da Educação acaba por regulamentar este tipo de projetos e programas.”</p> <p>“O que eu acho que as pessoas tem algum receio, é de encararem este tipo de projeto, como pouco estruturados, e eu acho que esse é o receio das pessoas que vêm das áreas mais científicas, da matemática e (...) o Ministro da educação é dessas áreas, e têm uma visão dessas áreas como pouco importante.”</p> <p>“Nós temos miúdos que nunca vão saber se (...) a vida deles, e aquilo que eles gostam, têm jeito para fazer, e realmente aquilo que fazem.”</p> <p>“acho que isso é um dos graves problemas do ensino em Portugal, nós encharcamos os miúdos com horas e conteúdos a achar que isto é os outputs que tem a ver aquilo que lhes damos e não tem. E acho que parte muito de toda a ideia que as pessoas têm de que a arte é (...) um hobby que eles podem desenvolver, mas que não é importante, mas eu acho que isto é cultural, não passa só pela escola, passa pelos meios de comunicação acabam por</p>	<p>Acaba por fazer uma crítica a forma como a educação é conduzida neste momento em Portugal. O encerramento de disciplinas como educação física ou artes são lacunas no sistema, uma vez que acabam por criar, no seu ponto de vista, adultos aculturados e pouco atrativos desse ponto de vista. Refere ainda que o incremento de disciplinas ditas mais tradicionais em detrimento de disciplinas sociais e criativas acaba por ter impacto negativo nos alunos, no sentido em que estes não descobrem competências ou vocações que podiam ser importantes para o futuro. Critica ainda a forma como é visto este tipo de projecto, assim como as representações artísticas e culturais. Advoga que são vistas como meros hobbies, e programações pouco estruturadas, mas o mesmo não se verifica na realidade.</p> <p>No seu ponto de vista, esta privação de conhecimento no âmbito escolar e mesmo familiar leva a um desconhecimento do que</p>

		estruturas as suas programações, não é? E de repente, aquilo que é a arte para eles, é ouvir um cantor com músicas estranhas, e com miúdas semi nuas a dançar, e pronto, eles têm pouco acesso.”	verdadeiramente é a arte e a cultura, levando a que sejam manipulados pelos mass media.
--	--	--	---

Anexo 12.6- Análise da entrevista à Diretora de Escola que o público-alvo frequenta

Local da entrevista: mala voadora

Data: 30 de março de 2016

Data de início:15:00

Sexo: Feminino

Idade: 48

Estado Civil: Casada

Local de Residência: Porto

Habilitações literárias: Mestre

Condição perante o trabalho: Emprego

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
Motivações/ Objetivos	Motivações de participação na parceria	<p>“desde que eu entrei como diretora pedagógica eu sempre tentei introduzir outras áreas de conhecimento, diferentes das habituais, tivemos aulas de fotografia, de teatro, colocação de voz, desporto, tivemos uma equipa de futebol e basquetebol. Portanto, houve sempre uma tentativa da minha parte de trazer à escola realidades diferentes, porque acho que as artes, o desporto e a música, são artes que se complementam e deviam ser mais apostadas em termos daquilo que é o ensino oferecido pelo Estado aos alunos.”</p> <p>“Portanto, tudo começou por aí, uma conversa informal, de amigas que se reencontram e que falam sobre as coisas que estão a fazer, e começa por aí. Quando veem cá as pessoas da mala voadora, eu identifiquei um grupo de pessoas na escola que também podia trabalhar nele, fizemos o projeto em conjunto. E pronto, e acabou na</p>	<p>Tem como motivações a vontade de levar aos alunos conteúdos sem ser os programáticos e obrigatórios. Refere ainda que disciplinas como as artes e o desporto não deveriam ser implementadas pelo ministério de forma continua, e não apenas programas pontuais.</p> <p>A oportunidade de concepção do projeto na escola surgiu em uma conversa informal. Conhecendo todos os intervenientes, assim como os seus objetivos, acordou a entrada da turma no projeto.</p>

		aprovação do projeto, e na forma como está agora”	
	Impacto do projeto na escola	<p>“percebes também que há uma lógica nos últimos anos que tiraram os professores dos ensino progressivo, educação visual e tecnológica, podem dizer “ah! Mas isso não tem importância!” Mas tem! Porque era um momento criativo”</p> <p>“E depois neste contexto de ensino profissional, há uma lógica, que estes meninos (...) que temos tentado reverter, mas ainda existe, quer dizer, vem para aqui os meninos que não tem sucesso no ensino regular, para serem educados para uma profissão, na lógica que se são educados para a profissão, não têm nada que aprender sobre música, leitura, tem é de saber da profissão e ser um quadro intermedio, mas tem toda a importância!”</p> <p>“O ministério só paga o que esta no currículo de obrigatório. E a escola sendo que só consegue reaver, o que paga, e não tem lucros de nada, é muito difícil muitas das vezes oferecer algumas das atividades, mas nós temos sempre feito. Portanto, para nós era sempre importante, ter uma área diferente, foi a arte mas podia ter sido o desporto ou a música, aconteceu.”</p> <p>“é importante, porque lhes dá, e vamos dar-lhes a dar oportunidades que eles tradicionalmente não tem, porque os pais também não têm, porque não conhecem, porque foram sendo afastados de muitas destas coisas, como são tidas como “não ideias” para eles.”</p>	<p>Refere como factores importantes para a escola a participação em um projeto que de alguma forma enriqueça os alunos a nível geral. Aponta que poderia ter sido um programa artístico ou desportivo, o importante seria realizar actividades que considera importantes no âmbito da educação, fora dos conteúdos programáticos a que os alunos estão habituados. Defende ainda que estas oportunidades acabam por ser aproveitadas, uma vez que o ministério da educação não dispõe verbas extra ao currículo obrigatório. Advoga ainda que é uma oportunidade de fazer chegar aos alunos arte e cultura sendo que estes não estarão familiarizados, segundo a diretora.</p>
	Objetivos a atingir	<p>“Tudo que ajuda-os a refletir, pensar, concentrar e depois podem ter reflexos nas disciplinas tradicionais, projeto é isto que espero. E depois coisas mais simples, o facto de lhes dar oportunidades de</p>	<p>Pretende que o projeto acabe por ser uma ferramenta de incremento de concentração e reflexão para os alunos, fazendo com que estes melhorem o seu desempenho escolar. Que de alguma forma consigam</p>

		<p>conhecer outras pessoas, realidades, que eles não teriam de outra forma”</p> <p>“proporcionar realidades diferentes, se conseguirmos que estes anos que lhes vamos proporcionar isto, favoreça em desempenho e melhoria escolar melhor, senão já basta que vão para casa e dizerem aos pais que conheceram esta pessoa, este sítio, passarem na rua do Almada e conhecerem o teatro da mala voadora, já foram a Soares dos Reis, não tinham ido, já falaram com artistas plásticos. Por isso, tudo isso é algo que depois em casa a falarem e o pouquinho que conversarem com os irmãos os pais, vai-lhes trazer sempre novas abordagens que de outra forma não teriam, portanto acho que vai trazer aspectos positivos sempre.”</p>	<p>repercutir nos seus meios sociais e familiares as aprendizagens realizadas no projeto.</p>
	<p>Definição do público-alvo</p>	<p>“São meninos com uma acumulação em termos de dificuldades a nível socio-cultural, famílias muito desfavorecidas, destruídas, com dependências, não só a nível de químicos, mas também de subsídios. Problemas ao nível do desemprego, de questões legais, muitos pais e muitas mães presas, dificuldades de várias ordens.”</p> <p>“Nós nesta turma concentramos miúdos dos bairros mais problemáticos da cidade, portanto muitas situações, pais com pouca escolaridade, miúdos a viver com avós, tios (...) Situações muito complicadas, há alguns, eles próprios com problemas já com roubos, de dependências”</p> <p>“Muitas dificuldades básicas, como a questão do relacionamento, é o que notamos mais, a resolução de problemas é sempre feita ao nível físico, confrontos, com linguagem altamente agressiva”</p>	<p>A entrevistada refere problemas sociodemográficos como a destruturação familiar, com situações precárias de dependências químicas, desemprego e questões legais (tanto pais como os próprios alunos). Ao nível do comportamento, refere problemas ao nível do relacionamento com o outro e na resolução de problemas assim como agressividade latente. A nível escolar, defende um desinteresse generalizado pela instituição escola e pelo ensino tradicional, sendo que muitas vezes só frequentam por obrigatoriedade. Destaca ainda que muitas vezes algumas desistências que ocorre m acabam por motivar queixa a protecção de menores.</p>

		<p>“a escola lhe diz muito pouco, o professor tradicional lhe diz muito pouco, pronto (...) e estão aqui muitas vezes obrigados porque são menores, e porque se não estiverem a comissão de menores tira os subsídios, chamasse os pais, aliás nos fazemos algumas denúncias á comissão de menores, porque há alguns alunos aqui claramente em abandono, sozinhos”</p>	
<p>Caraterização do público-alvo do projeto</p>	<p>Condições de vida/aspirações</p>	<p>“há meninos aqui que nunca pensaram ir para a universidade”</p> <p>“alguns começam a pensar nisso ela primeira vez, outros percebem que esse não é o horizonte por questões financeiras, porque hoje para estar, mesmo que seja pelo Estado é preciso ter dinheiro”</p> <p>“Depois tens os irrealistas, aqueles que sabem que ser ter determinada profissão poderá ser melhor, querem ser engenheiro, arquiteto, médico, mas não sabem como, nem têm hipóteses de o fazer”</p> <p>“Portanto muitas das vezes essas questões lhe assombram, os pais não andaram, os primos não andaram, há outros que andaram e estão desempregados (...) Que é outra questão, “porque vou para a Universidade, se o meu primo estudou e está na caixa do Continente? Então vou já para a caixa do continente!” E depois tens de lhe explicar, que ir para a Universidade, tem mais possibilidade de conseguir, estatisticamente está provado”</p>	<p>Ao nível das aspirações, refere a falta de interesse pela continuidade da formação académica, nomeadamente para a universidade, acabando por replicar a situação familiar e por falta de poder económico. Por outro lado, ao mesmo tempo que existem os poucos ambiciosos, existem também os que denomina de irrealistas. São alunos que pretendem ter determinada profissão, pelo poder económico que acaba por proporcionar, mas não sabem como atingi-lo, nem tao pouco o poderão fazer, pelo percurso escolar que acabaram por traçar <i>à priori</i>.</p>
	<p>Projeção do impacto do projeto nos jovens a longo prazo</p>	<p>“não acredito na repercussão cultural para todos, mas acredito que se fizer isso em 5 já é uma vitória, não acho que todos agora vão passar a ir ao teatro e a reconhecer as artes, não, não acho nada! Mas acho que vai haver miúdos que até podem encontrar ali um percurso que venham a criar e desenvolver”</p>	<p>Ao nível do impacto do projeto nos jovens, advoga não acreditar na repercussão generalizada do projeto na turma ao nível cultural e da criação de públicos.</p> <p>Por outro lado, acredita que os impactos</p>

		<p>“Por outro lado, acho que todos vão saber reconhecer o que é um determinado tipo de artista, de profissional, o que é que ele faz, o que é uma peça de teatro, eles tiveram lá conheceram as pessoas, podem não ter interiorizado muito, mas isso ninguém lhes tira.”</p>	<p>a nível social e pessoal serão mais abrangentes no público-alvo.</p>
<p>Questões de viabilização</p>	<p>Desenvolvimento da parceria (Vantagens/ Dificuldades)</p>	<p>“vantagens são aprender com 2 instituições completamente diferentes das nossas, complementares e completamente diferentes. Portanto, sempre que fazemos uma reunião, surge um problema, discutimos as coisas, há uma riqueza para todos, estamos sempre a aprender.”</p> <p>“A gestão de horários, das expectativas dos professores face ao projeto, e a dificuldade de organizar isto tudo! Eles próprios cansados, não é? Porque não querem (...) “Ai ei antes quero ficar na escola, na sala! ai está a chover, não quero ir!” São tudo dificuldades inerentes ao desenvolver do projeto. De resto, em relação as dificuldades sentidas, e à partilha, e à tentativa de resolução, 100% por parte da parceria, acho que estamos todos de peito aberto para isto.”</p>	<p>Como vantagens da parceria aponta a aprendizagens entre todas as instituições parceiras, ate pelas diferenças que lhe são inerentes. Como desvantagens aponta o factor temporal, uma vez que cabe à escola a dinâmica logística, o que nem sempre se revela fácil, até pela falta de recursos a vários níveis.</p>
	<p>Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva</p>	<p>“Eu acho que as artes nos mostra muito para além, novas realidades, perspectivas, modos de ser, de estar, de exprimir, e contrariamente ao que se pensa, estes meninos são muito pouco tolerantes”</p> <p>“acho que as artes lhe permitem isso, permite trabalhar de outras maneiras, permite trabalhar o que trabalhamos aqui de forma tradicional, de uma forma completamente nova, e se nós podemos trazer estas áreas para a escola, essas áreas mais”</p> <p>“O ideal seria que tivéssemos escolas cada vez mais abertas a esta área, mas acontece exatamente o contrário, não é?”</p>	<p>Aponta como efeitos positivos da arte, a possibilidade de perceber novas realidades e horizontes ao público. Permite trabalhar conteúdos de outra forma, o que favorece os alunos. Crítica ainda o ensino demasiado tradicional, que acaba por pressionar os alunos e a escola. Crítica ainda o</p>

	<p>A escola está a fechar, e mesmo as áreas de colégios privados, que também deveriam estar a abrir neste campo, muitas vezes não, desinvestem muitas vezes nesta área. E quem investe, acaba por desistir, muito por pressão, pressão da nota, pressão da matemática, nós vemos isso, a valorização excessiva, que o antigo ministério, fez, temos todos que ter muito boa nota a matemática (...) Há uma excessiva valorização do conhecimento mais científico e tradicional, e a área social tem sido cada vez mais relegada para um plano secundário”</p>	<p>encerramento de disciplinas de cariz social e artístico nas escolas.</p>
--	---	---

**Anexo 12.7- Análise da entrevista à Promotora do Projeto PARTIS
UNIVERSOS283, representante da mala voadora**

Local da entrevista: mala voadora

Data: 14 de abril

Data de início: 11:30

<p>Sexo: Feminino Idade: 36 Estado Civil: Solteira Local de Residência: Porto Habilitações literárias: Mestre Condição perante o trabalho: Empregada</p>			
Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
Motivações/ Objetivos	Motivações de candidatura	<p>“A segunda foi uma decisão muito fácil, na realidade porque o primeiro projeto tinha ficado tão claros, por um lado as aprendizagens, por outro lado as reticências, que éramos evidente que teríamos de continuar”</p> <p>“Quando chegamos ao final desse primeiro projeto, nós tínhamos a certeza, que conseguíamos fazer projetos destes género, sem beliscar os pressupostos artísticos que a mala voadora assenta”</p> <p>“A primeira vez que nós trabalhamos com o campo social, a primeira vez que tivemos uma parceria fora do âmbito das parcerias da mala voadora, a primeira vez que trabalhávamos tanto tempo num projeto, a primeira vez que trabalhávamos com pessoas e com objetivos de inclusão social. E também a primeira vez que trabalhávamos com crianças tanto tempo.”</p> <p>“desde início percebemos que inscrever na cidade não passava só por passar por criar relação com os públicos de cultura, mas com o largar da sua base de relacionamentos.”</p>	<p>A segunda candidatura do PARTIS foi motivado pela primeira candidatura (vitoria 283), por diversas razões. Primeiramente pelas respostas que deixou em aberto, assim como lacunas que precisavam ver respondido numa segunda candidatura. O facto de perceber que um projeto de inclusão social não belisca os pressupostos artísticos da companhia, permitiu também uma continuidade.</p> <p>Teve como objetivo uma inscrição na cidade do Porto, criando públicos e rede de contactos. A candidatura foi também motivada pela questão do financiamento, sendo importante para a vida económica da companhia.</p> <p>A terceira e última razão para a candidatura está associada ao plano politico, numa lógica de criação de contatos, assim como dar resposta a um desafio da politica cultural atual.</p>

Motivações/ Objetivos		<p>“uma segunda razão muito pragmática, mas que tem se ser colocada em cima da mesa, é que a mala voadora tem, sobretudo desde que eu cheguei, mais evidentemente uma preocupação de centralidade económica, portanto procura em permanência diversificar as suas fontes de financiamento. E a Fundação Coulete Gulbenkian, foi desde sempre uma fonte de financiamento, portanto não havia porque não ignorar mais uma oportunidade criada por uma fundação a que a mala voadora está historicamente ligada.”</p> <p>“E se quiseres uma terceira razão, não tão forte, à data (...) Era uma vontade de nos relacionarmos no plano político, com aquilo que era um assunto de política cultural que começava a ser premente”</p>	
	Impacto do projeto na vida da companhia	<p>“Em primeiro lugar, contribui para a inscrição deste espaço no Porto, em segundo lugar fez com que a mala voadora desse um salto muito significativo, e muito valorizado por nós”</p> <p>“Penso que o PARTIS, deu à companhia, uma noção que essa regularidade é possível, e se inscrevia na proposta programática, e que não era incompatível, muito pelo contrário, com a sua missão. Que não era incompatível com a missão da mala voadora, e que pelo contrário, se completava, que não era evidente num primeiro momento.”</p> <p>“o PARTIS deu, foi essa possibilidade de corresponder a um mandato democrático, que somos obrigados a responder, a partir do momento que recebemos um subsídio estatal, de uma forma que complementa a missão da companhia”</p> <p>“ao mesmo tempo conseguiu responder a uma desafio novo que a Sociedade claramente estava a pedir, e que nós enquanto recetores de subsídio público, achamos normal corresponder.”</p>	<p>Relativamente aos impactos do projeto na vida da companhia, a entrevistada aponta vetores como a inscrição da companhia na cidade do Porto assim como um avanço qualitativo na mesma. Sendo compatível com as motivações apontadas, descreve uma noção ganha por todos que a companhia poderá familiarizar-se com este tipo de projectos sem beliscar os seus pressupostos. E por fim, possibilitou a companhia a responder a um desafio lançado pela sociedade, que é a arte inclusiva, sendo que de alguma forma se sentem também responsáveis por responder ao apelo, ate por receberem subsídios estatais.</p>
		<p>“Tivemos o honus, e a responsabilidade de provocar, de provocar a parceria em primeiro lugar, cutucar, instituições sociais “olha lá, surgiu isto, vamos tentar?””</p> <p>“Acho que nesta segunda edição, o papel da mala voadora, se mantém obviamente de</p>	<p>No seu ponto de vista, a mala voadora tem um papel de coordenação do projeto (global e artística), assim de como formar a parceria, num primeiro momento. A entrevistada tem no entanto a expectativa que a coordenação do</p>

Motivações/ Objetivos	Papel da mala voadora neste projeto/parceria	<p>coordenação global do projeto, e de coordenação artística, mas tendo alguma expectativa da evolução da própria parceria nos próximos dois anos”</p> <p>“Seria bom por si só, uma outra possibilidade de financiamento que não fosse a mala voadora a liderar, nós não temos nenhuma necessidade de estar a liderar sempre, reconhecemos o papel, mas feito este percurso, e estando nós bastante satisfeito com o triângulo que conseguimos forjar, agora o triângulo pode funcionar de outra maneira.”</p>	<p>projeto seja mais tripartida no que resta do projeto em termos temporais, até na busca de novas fontes de financiamentos e ao nível dos recursos.</p>
	Objetivos a atingir	<p>“No nosso ponto de vista, será chegar ao fim do projeto, com um grupo que evoluiu, sobre vários pontos de vista, não é? Evoluiu na sua mundividência, na sua aproximação ao campo cultural e artístico, expandiu os seus horizontes, evoluiu do campo de algumas competências associadas às sua empregabilidade e capacidade de inscrição no mundo (...) isso é o mais relevante para nós.”</p> <p>“Portanto, objetivamente no plano se quiseres mais emocional, ou emotivo que estes projetos inevitavelmente carregam, há tanto a mim, como para a equipa da mala voadora, seria importante que mais tarde (...) eles vissem isto como uma experiencia feliz.”</p> <p>“Pronto as expectativas são que a parceria se supere, não só execute o projeto, mas consiga superar-se do ponto de vista dos desafios que ainda estão para explorar, entre o campo artístico, social e educativo, e ainda há muito por fazer, tanto por fazer, que as expectativa que a mala voadora é como te disse, é que o triângulo possa ser compensado”</p>	<p>Os objetivos a atingir mais relevantes para a companhia, são uma evolução a vários níveis do grupo alvo do projeto, como sendo a expansão de horizontes e de mundividências, ao nível pessoal. Ao nível artístico e cultural é pretendido uma aproximação e maior compreensão. E por fim, se possível, obter um impacto ao nível das aspirações e do futuro dos alunos a longo prazo, ao nível da empregabilidade principalmente. A entrevistada distingue ainda um plano emocional, sendo que a mala voadora enquanto promotora do projeto, pretende que os alunos se sintam felizes na realização do projeto.</p> <p>Ao nível da parceria, espera haja uma superação e aprendizagem de todas as instituições parceiras.</p>
		<p>“são um grupo muito interessado e muito interessante, com as características típicas da</p>	<p>Ao nível dos comportamentos, advoga que os alunos são</p>

<p>Caraterização do público- alvo do projeto</p>	<p>Definição do público-alvo</p>	<p>adolescência não é? Uma certa relutância, em admitir que estão a divertir-se quando claramente estão a divertir-se”</p> <p>“Tem comportamentos (...) muito agressivos, pouco consentâneos, do que é comportamento social vigente pelo bom senso, e confirmam o diagnóstico que foi feito pela escola.”</p> <p>“E confesso que esperava, algumas dificuldades deles, numa idade muito particular, imaginava, que demorasse mais tempo a confiar em nós, nas pessoas que nos apresentamos no projeto, e isso aconteceu mais rapidamente que eu imaginava. Por isso neste momento que acho que temos um grupo, que mantém as suas caraterísticas de dificuldade, com o seu histórico de insucesso escolar, de inscrição social difícil etc, mas no que diz respeito da uma relação com o projeto, está num ponto de grande motivação, de descoberta, de (...) confiança, isso para nós é muito importante (...) e também de permanente questionamento do que estão aqui a fazer e para que, que isto serve, para nós também é muito importante!”</p>	<p>agressivos e um pouco desajustados ao nível de atitudes em comunidade o que lhe levou desde já a confirmar o diagnóstico feito pela escola a nível inicial.</p> <p>Distingue ainda problemas a nível escolar, com histórico de reprovações, a nível sociodemográfico e económico.</p> <p>Por outro lado, e positivamente, destaca a confiança já estabelecida entre os alunos e o projeto, o que a entrevistada pensava ser mais difícil de estabelecer, até pela faixa etária e particularidades dos indivíduos.</p>
<p>Caraterização do público- alvo do projeto</p>	<p>Projeção do impacto do projeto nos jovens a longo prazo</p>	<p>“Nem preciso acredita, é factual, o facto de eles virem a sessão e estarem a ser desde início, confrontados com um universo, que não lhes era familiar, declaradamente artístico, já é um incremento, isso é evidente.”</p> <p>“É acreditar que, isto se possa fazer a diferença do ponto de vista do alargamento das suas mundividências, e se possível a sua aproximação ao campo artístico.”</p> <p>“nós não desenhamos o projeto para que ele tivesse necessariamente efeitos no âmbito escolar, mas para ele ter efeitos no âmbito cognitivo, isso sim, mas eu diria que a melhoria cognitivo, o alargamento de interesses, de vocabulário, de referências, esse salto daí, para o sucesso escolar acho normal.”</p>	<p>No seu ponto de vista, já perspectiva um incremento artístico e cultural, pelo simples facto dos alunos frequentarem o projeto e a pela sua continuidade.</p> <p>Acredita ainda, em consentaneidade com os objetivos que é possível a longo prazo um incremento no interesse cultural e no alargamento de horizontes da turma.</p> <p>Por outro lado, refere ainda um acrescento de alguns objetivos no desenrolar do projeto, como um incremento da melhoria escolar dos alunos.</p>
		<p>“é irregular, ou seja, o facto de alguns, por serem obviamente miúdos mais desinibidos e</p>	<p>No seu ponto de vista não há um destaque para alguns alunos,</p>

	<p>Destaques individuais</p>	<p>portanto acabam por falar mais, e são os que conheces mais depressa. Eu acho que nem vale a pena nomear porque nem sequer são sempre os mesmos, há miúdos que falam mais, a RG fala mais, há imensos miúdos”</p> <p>“Mas também há aspectos negativos, miúdos que se destacam, reparas neles, pelo olhar, pela ausência, pela dificuldade que têm em entrosar-se ou com o grupo ou com a proposta, portanto os destaques, são sempre histriónicos, há miúdos que tu reparas talvez pela uma certa tristeza nos olhar deles”</p>	<p>porque existe uma irregularidade ao nível da participação. Destaca apenas a RG como sendo uma aluna mais faladora e participativa, assim como outros alunos.</p> <p>Como aspecto negativo, destaca alguma melancolia nos alunos, assim como a sua dificuldade de se envolverem com o projeto e os colegas.</p>
<p>Caraterização do público-alvo do projeto</p>	<p>Condições de vida/aspirações</p>	<p>“pelo alguns exercícios que podemos fazer no primeiro ciclo de trabalhos, já foi possível espreitar bastante para esse universo e há na minha opinião, traços algo preocupantes, que nada têm a ver com o projeto, pouco têm a ver com o projeto, mas que são preocupantes, que são alguma descoincidência, com o processo que estão a ter, a permanência num curso vocacional, numa escola específica, a sua assiduidade, as suas capacidades a todos níveis, competências, capacidades expressivas, orais (...) As aspirações no campo do trabalho, e do percurso de vida”</p> <p>“Uma narrativa de superação, em que as dificuldades são admitidas, mas que invariavelmente a coisa corre bem, a vida dá certo, isso é preocupante”</p> <p>“Há uma espécie de glamorização das profissões. Portanto tens miúdos que têm uma aproximação muito pragmática das profissões, que basicamente replicam a profissão do pai, da mãe, do tio etc, numa espécie de continuidade, numa base muito mais pragmática, que não é necessariamente melhor, mas que existe. E há miúdos que se relacionam com profissões, numa perspectiva absolutamente de glamorização do que é essa profissão”</p>	<p>Ao nível das aspirações destaca Aspectos que do seu ponto de vista são algo preocupantes. O irrealismo e objetivos algo descoincidentes com o percurso já percorrido ao nível escolar até então e das suas reais condições e capacidades são alguns dos aspectos apontados pela entrevistada. Assim como a narrativa de superação exacerbada em alguns momentos, até visível em exercícios em sessões. Explana ainda outra característica que será a glamorização das profissões que os alunos fazem, muito mais no campo artístico e cultural. Por outro lado e paralelamente existem alunos com uma aproximação mais pragmática, como a entrevistada define, das profissões, querendo replicar muitas vezes os exemplos familiares.</p>
		<p>“Todos eles ouvem música, portanto estão em contato com as artes (...) e quiseres (...) olhar apenas para o historial que eles têm de,</p>	<p>No seu ponto de vista não há uma rutura total da cultura das artes e da cultura com o público alvo do</p>

<p>Caraterização do público- alvo do projeto</p>	<p>Contato alunos- arte</p>	<p>enquanto público informado, e autonomamente irem às artes, verem um espetáculo, ou irem ver um cinema que saia fora daquilo que é o interteniment, ver um espetáculo que não é comercial, ou que não está no programa educativo, isso acredito e não”</p> <p>“Eles estão a estudar, têm ainda competências, noções que não estão ainda consumidores de cultura, de uma forma regular, não é? E isso não é prioridade na vida deles, não É? Nós estamos a inscrever a cultura como (...) no campo da normalidade da vida deles, não é? Escolher ver um espetáculo de teatro, seja tão normal como ficar em casa a jogar um jogo, não melhor necessariamente, normal, seja mais uma escolha.”</p>	<p>projeto, uma vez que estes ouvem música e arte esta presente em todos os aspectos da vida. No entanto não os vê como um público informado, como consumidores culturais por livre arbítrio nem longe daquilo que é comercialmente difundido. Segundo a entrevistada o pretendido é subscrever as artes e a cultura na vida dos alunos, num circuito de normalidade, sendo uma opção para estes, informada e uma escolha.</p>
<p>Questões de viabilização</p>	<p>Desenvolvimento da parceria (Vantagens/ Dificuldades)</p>	<p>“as vantagens, são virmos de campos distintos que se cruzam e que reconhecem as mais-valias desta interceção”</p> <p>“As limitações, sinto sinceramente ia para essas duas dimensões, não é? Tempo e recursos que no fundo são a mesma coisa. Era bom conseguirmos fazer, o mesmo projeto (...) com, mais recursos, ou seja, com mais dinheiro (...) quando falo em dinheiro, falo também canaliza-los em recursos humanos, mais pessoas atentas, mais pessoas a estimulá-los, era bom termos a certeza que algumas das dimensões, mais exploratórias do projeto que desenhamos daqui a 2 anos e meio são completamente viáveis do ponto de vista financeiro, mas tenho de trabalhar nessa incerteza.”</p>	<p>Vê como vantagens da parceria a interdisciplinaridade de áreas, e a aprendizagem que subjaz desta interceção.</p> <p>Quanto às limitações enumera a questão dos recursos, a nível económico e central.</p>
	<p>Avaliação qualitativa do projeto</p>	<p>“O que te posso dizer é que existe uma troca de informações, muito regular, para não dizer continua, permanente, entre escola- a3s e mala voadora, que permite obviamente ver que o projeto está a correr muito bem, pronto.”</p> <p>“houve pela parte da diretora da turma, a professora D.M e da parte da escola, em momentos diferentes dessa reunião uma vontade declarada de tornar claro, passo a</p>	<p>Até pela troca de feedback constante entres os diferentes parceiros, a entrevistada refere que o projeto se desenvolve de forma muito positiva.</p> <p>A parceira social (escola), faz questão de deixar claro, no fim do primeiro semestre de trabalhos que o projeto estaria a ter impactos nos alunos, acontecendo uma</p>

		<p>redundância, que o projeto estava a ser muito interessante, que o feedback que tinham era bom, que apesar de saberem que era difícil medir, que não tivéssemos, nós, mala voadora dúvidas que estava a ter impacto”</p> <p>“Temos um projeto a trabalhar exatamente no calendário previsto, com alguns ajustes, mas em termos de candidatura e de Gulbenkian, e da realidade que eu conheço, das dificuldades que é pôr um projeto destes de pé, nós temos de (...) praticamente, alterações nulas, sob o ponto de vista de cronograma do projeto!”</p>	<p>melhoria. É referido ainda que o projeto decorre entre os tramites de planeamento a nível temporal e de concepção, o que é indicador muito positivo, uma vez que não é a realidade da maioria dos projectos com estas características.</p>
	<p>Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva</p>	<p>“trata-se de um alargamento de mundividências, trata-se de uma aproximação ao campo cultural e artístico que é inútil independente que se cria público ou não, para ti enquanto indivíduo”</p> <p>“Portanto, não acredito num mundo em que os privilegiados sejam indiferentes a criar canais de acesso para que outras pessoas, ou para que mais pessoas possam participar nas artes, e não estou aqui a ter cuidados de linguagem em termos de acesso ou participação. Por outro, todos sabemos a história, todos sabemos que havia carrascos em Austchiws que ouviam grandes clássicos, e isso não os impediu de matar. Portanto, no plano puramente intelectual, eu tenho 0 dúvidas, no pano cívico, ou político se quiseres, já não sei”</p> <p>“parece haver uma tendência do campo dos financiamentos para subtrair financiamento à criação artística em geral, portanto um financiamento, incondicional, e apenas dependente da criação artística original, nova, novos projetos artísticos, em favor de um financiamento que é instrumental e que coloca a arte ao serviço de objetivos que não são os seus. Para tornar, ainda mais claro, não há nenhum problema em áreas diferentes da sociedade colaborarem, o que não pode existir é do ponto de vista do financiamento, um abuso, uma canibalização dos objetivos de</p>	<p>Perspetiva o cruzamento, antes de mais como um alargamento de mundividências. Acredita ainda que estes projectos são essenciais e com uma carga democrática, uma vez que diz não acreditar num mundo onde os privilegiados não tomem a iniciativa de auxiliar os excluídos ou menos desfavorecidos. Mantém-se ainda relutante com relação a alguns tipos de impactos que podem advir deste tipo de projectos. Acredita puramente no incremento intelectual e pessoal, por outro lado em termos cívicos e ao nível da personalidade diz ter algumas reservas. Explana ainda a questão do financiamento. Acredita que o risco de instrumentalização acaba por ser grande neste tipo de projectos. Uma vez que o sector cultural acaba por estar dependente muitas vezes de outros sectores de actividade para poder ser financiado, acaba por criar um aproveitamento. Crítica ainda a canalização de financiamento excessivo para áreas que não a cultura e as artes, deixando-as de certa forma, desamparadas a nível político e económico, considerando-as</p>

		<p>uma determinada área da sociedade em favor de outra.”</p> <p>“A área da cultura foi sempre instrumentalizada, foi sempre assim, quando não era na área social era no discurso político, não é? Portanto como foi, era tipo multicultural, era da representação nacional, da identidade do país, portanto isso foi sempre a história da cultura.”</p>	<p>historicamente instrumentalizada, hoje em dia pela área social, anteriormente pelo discurso político.</p>
--	--	---	--

Anexo 12.8- Análise da entrevista à Avaliadora do Projeto PARTIS

UNIVERSOS283, representante da A3S

Local da entrevista: Sede da A3S, Porto

Data: 6 de abril de 2016

Data de início: 15:00

Sexo: Feminino

Idade: 43

Estado Civil: Solteira

Local de Residência: Leça da Palmeira

Habilitações literárias: Licenciada

Condição perante o trabalho: Empregada

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Transcrição/Passagens	Síntese
<p>Motivações/ Objetivos</p>	<p>Motivações de participação na parceria</p>	<p>“Os universos surge porque houve primeiramente um Vitória 283, portanto veio desse trabalho prévio”</p> <p>“Foi uma oportunidade de começar a trabalhar em conjunto com o sector cultural, uma vez que nós temos a missão de promover todas as formas coletivas, de organização civil, democráticas, associativas, e, apesar de estarmos mais ligados ao sector social, digamos assim, a cultura é por excelência uma das áreas com o maior número associativo, sempre fez parte da nossa missão e ambição”</p> <p>“Há aqui uma transformação macro estrutural que tende a subalternar a cultura perante a intervenção social, e portanto a subalternizar como forma de financiamento, isto é uma área que afeta e muito aquilo que é a nossa atividade core, e por isso temos algo em comum a dizer com a mala voadora, que a cultura não devia ser subalterna em relação a outras áreas, devendo ter o seu lugar próprio”.</p>	<p>A entrevistada refere três razões fundamenais para a entrada da A3S na parceria. Num primeiro momento o facto de ser uma segunda candidatura no âmbito do PARTIS, o que permitiu ter um conhecimento prévio da instituição cultural em questão e de alguma forma balizar melhor os objetivos, e mesmo a própria metodologia a trabalhar para o projeto.</p> <p>Referiu ainda ser uma oportunidade para a organização trabalhar mais de perto com o sector cultural, uma vez que o hábito é trabalhar apenas com o sector social e associativo. Lembra ainda que a cultura em Portugal é uma das maiores áreas com associativismo.</p> <p>Por fim, toca em outras duas questões fundamentais, a instrumentalização e subalternização da cultura, com relação a outras áreas de atividade, nomeadamente ao sector social. Percebemos então que as duas instituições tentam ao mesmo tempo que realizam o projeto, estabelecer também uma posição reivindicativa com</p>

			relação a importância da cultura e de um financiamento mais justo
	Papel da A3S neste projeto/parceria	<p>“Atípico no sentido em que o que pedido de nós não é o papel clássico de avaliador, mas também de avaliador. Atípico porque a própria articulação dos mundos e a questão da inovação social pelo paradigma tendencialmente dominante, pelo menos a nível discursivo, não na prática, mas a discursivo e de prioridades, (...) coloca também novos desafios a nível da avaliação, é por isso é uma avaliação experimental”</p> <p>“Exercitamos um papel mediador entre os dois mundos, porque conhecemos muito bem o mundo social, não conhecendo muito bem o mundo cultural, temos uma facilidade de fazer uma articulação para com os objetivos sociais do 3º parceiro”</p> <p>“Exercemos um papel algo mediador, que temos colocado, que colocamos como mediador de auto avaliação e monitorização da própria parceira”</p>	<p>Relativamente ao papel da A3S no projeto e na parceria, assumem não ter um papel típico de avaliador, no sentido metodológico. Sendo que o cruzamento entre as duas áreas ainda é recente, num paradigma que denomina de inovação social. Acaba segundo a entrevistada por representar um desafio ao nível da avaliação, sendo maioritariamente experimental e construída à medida que o projeto se desenvolve com as suas especificidades.</p> <p>Para além do papel de avaliação, que será o papel central no projeto e na parceria, a A3S acaba também por ter um papel de mediação, segundo a entrevistada, muito mais por conhecer bem os objetivos sociais, fazendo uma ponte entre a instituição cultural e social, não só na avaliação do projeto mas também na mediação da própria parceria.</p>
	Objetivos a atingir para o projeto/parceria	<p>“O projeto e o objetivo do projeto, chegarmos ao fim com uma ideia muito mais clara, onde nos devemos concentrar, onde devemos intervir, para chegar exatamente a que resultamos, ou seja, depurar, depenar, aquilo que são os principais.”</p> <p>“Os objetivos é percebermos o que isto trás de valor acrescentado. Para um e para outro, no final destes três anos, continuarem os 2 ou quisá os 3 juntos, ou sigam para outros projetos, mas que saiba articular melhor, e seja muito mais eficaz e eficiente em projetos futuros, eficaz nos resultados dos públicos-alvo, eficaz a construir parcerias cada vez mais fortes e solidas e que permitam intervir melhor nesta matéria”</p>	<p>O objetivo primordial da A3S, enquanto parceira no projeto, é depurar ao longo do tempo os objetivos delineadas à priori, conseguindo chegar a resultados e métodos que podem ser implementados em outros projetos com os mesmos moldes, assim como descobrir os que melhor se adequam ao projeto em vigor.</p> <p>Tem também o objetivo de conhecer cada vez melhor o público-alvo e perceber melhor o que o projeto acrescenta a cada um dos parceiros.</p>
	Definição do público-alvo	<p>“É uma turma de 27 alunos, que tem um percurso escolar, muitos pessoal, social e familiar complicado, com desistências, com problemas de assiduidade, aquilo que já sabemos não é? (...) E este é o público-alvo com o perfil que se integra no PARTIS”</p>	<p>A entrevistada caracteriza os alunos como um público como diversos problemas, ao nível do percurso social e educacional. Refere ainda que os alunos acabam por inserir seguramente no público a que se destina o projeto PARTIS (público que necessita ser incluído de alguma forma na Sociedade).</p>

Caraterização do público-alvo do projeto	Efeitos esperados	<p>“Esperasse que eles tenham maior desenvolvimento pessoal, mais autoconfiança, mais capacidade de expressão oral, corporal, falar perante um grupo, exprimir-se, expor as suas ideias, formular as suas ideias, hum (...) E que isso tenha reflexos para a sua vida, vida escolar, que o projeto ajude de alguma maneira, tenha uma relação com contexto familiar, e social dos jovens”</p> <p>“Do ponto de vista artístico e cultural, (...) que haja o contacto com valores, de usufruto, serem capazes de identificar o que está a acontecer culturalmente na cidade, serem capazes, por ventura de tomarem eles próprios a iniciativa autónoma de eles próprios assistirem a algumas coisas, terem uma perspetiva muito mais diversa do que a oferta cultural, terem uma noção clara das diferentes linguagens artísticas, do que (...) da contemporaneidade de produção artística, da interação das várias linguagens artísticas”</p> <p>“Que sejam capazes de fazerem uma diferença visível, efetiva na vida dos jovens em termos de enculturação, capacidade de pensar, observar, perspetivar novos caminhos para a sua vida”.</p>	<p>A entrevistada distingue três tipos de efeitos esperados. Os que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal do público, nomeadamente ao nível da autoconfiança e do ganho de competências orais e corporais e que estas possam ter repercussões ao nível escolar, familiar e social. Espera ainda um incremento ao nível artístico e cultural, muito relacionado com o conhecimento. Conhecimento da oferta cultural, das diferentes manifestações artísticas, e em última instância que estes sejam consumidores culturais.</p> <p>Por fim, ganhos ao nível das próprias expectativas e alargamento de horizontes por parte do público-alvo.</p>
	Projeção do impacto do projeto nos jovens a longo prazo	<p>“Estão a participar em atividades, contactar com pessoas, com universos, linguagens, realidades, com (...) estão e vão fazê-los durante 2 anos, que não fariam de outra maneira”</p> <p>“Em termos escolares, a relação poderá ser menos, mais fácil para mim, estar convicta de imediato dos resultados relativos a nível pessoal e social, que ao nível escolar”</p> <p>“Acredito que se possa sobretudo, ao fim de 2 anos e meio, num núcleo mais restrito, ou mais largados destes 27 alunos, reflita ao longo do tempo resultados escolares positivos, porque as biografias são diferentes”</p> <p>“Mas pelo menos acredito que o projeto terá um impacto positivo na vontade dos jovens de conhecerem mais (...) E outros que nem sequer vão ter noção que aconteceram mas</p>	<p>A entrevistada acredita na repercussão a longo prazo do projeto nos jovens, embora este ainda esteja no princípio e seja preciso alguma cautela. Refere que o facto de contactarem com pessoas e realidades diversificadas pode ter algum impacto positivo, até porque de outra forma não o fariam.</p> <p>Advoga que os impactos ao nível pessoal e social são os mais fáceis de medir de forma imediata, ao contrário dos resultados escolares que podem ser mais demorados e também mais difíceis de medir, uma vez que dependem de outros factores.</p> <p>A entrevistada refere ainda que acredita que o projeto terá sempre um impacto nas mundivindências do público, ainda que estes nem sempre se apercebam disso de forma direta e evidente.</p>

		acontecem, como a postura cultural, resultados mais intangíveis”	
Questões de viabilização	Avaliação qualitativa do projeto	<p>“Muito bem, até a percepção que tenho é que, arrancou e que foi muito intenso este arranque, como são na verdade quase todos, implicando ajustamentos e reequacionamentos o que é normal em qualquer grupo”</p> <p>“Portanto intenso, correu muito bem, (...) Com um (...) um nível de dedicação e entusiasmo, da mala (...) Não é surpreendente já vem de trás, é isso que é a marca deles, não é surpreendente que a escola esteja também a adaptar-se”</p>	<p>Refere que o projeto esta a correr muito bem, embora descreva o arranque como sendo rápido e intenso. Tendo de reequacionar ao mesmo tempo que o projeto avançava opções e objetivos de acordo com as especificidades deste.</p> <p>Refere ainda um grande comprometimento dos outros dois lados da parceria.</p>
	Desenvolvimento da parceria (vantagens/ Limitações)	<p>“ Dificuldades (...) tem a ver com diferenças de referenciais de linguagem, de referenciais que tem a ver com os técnicos que trabalham de um lado e outro, linguagem por um lado, expetativas por outro.”</p> <p>“Mas se quiseses uma grande abertura, nos aspetos positivos, de ambas as partes, a mala voadora repetindo o caminho de entusiasmo que disse à pouco, uma grande vontade e inteligência para ajustar os seus planos e expetativas, às características do público e do parceiro. Neste caso a escola, pelo inverso, a lidar com aspectos logístico e a perceber como vai enquadrar isso sem por em causa aquilo que a sua função”</p>	<p>As maiores limitações que a entrevistada aponta com relação á parceria e ao projeto tem a ver com as diferentes linguagens e referenciais dos diferentes parceiros, que de alguma forma pode ser um entrave ainda.</p> <p>Por outro lado, refere o esforço de todas as partes para dar continuidade ao projeto. A mala voadora, sendo entusiasta e ajustando com inteligência os objetivos e expetativas no decorrer do projeto. Por outro lado, a escola facilitando os aspectos logísticos e na adaptação ao quotidiano do projeto.</p>
	Cruzamento arte-social/ Importância da arte inclusiva	<p>“Em primeiro lugar, é uma elite muito pequena que faz dos seus tempos livres a cultura, mesmo muito pequena (...) E mesmo uma classe media mais alargada, e mesmo um segmento populacional mais largado que o faz de vez em quando digamos assim (...) Tendo essa perspetiva, o acesso das crianças, que é disso que estamos a falar, dos jovens, a esta oferta, obviamente por reprodução é relativamente pouca. O que acontece? A maioria deles, terá acesso através de programas regulares (...) uma, uma minoria grande terá acesso pontualmente, não sei se 3 ou 4 vezes por ano, porque a família também reforça isso, e valoriza isso. E uma muito pequenina terá acesso todos os meses, ou todas as semanas. Portanto há aqui um efeito de reprodução”</p>	<p>A entrevistada, refere com relação a temática central da investigação, num primeiro momento a questão classista. Advoga que apenas uma pequena elite que tem acesso a cultura, e que faz delas os tempos livres. Associando esta temática ao público-alvo, refere que o acesso destes é limitado até por reprodução, neste caso familiar. Por fim, explana ainda outro vetor a educação artística não só direcionada para este tipo de público, mas por exemplo para professores, formadores, auxiliares para que possam de alguma forma reproduzir nos jovens a importância e os conteúdos.</p>

		<p>“Interessa-nos a vir a constituir de forma consistente projetos, e programas de intervenção para este segmento de público-alvo, não só para o público, mas para quem trabalha com os público, porque também esses (...) é preciso reforçar a sua capacidade de valorizar as artes e a cultura.”</p>	
--	--	--	--

Anexo 13- Análise da candidatura PARTIS UNIVERSOS283

	Objetivo geral	Objetivo específico	Atividades	Indicadores de Resultados	Resultados esperados
1º Ciclo de trabalhos (2016)	<p>Proporcionar aos alunos, com dificuldades socioeconómicas e educacionais um programa de excelência artística. A temática artística central é a autobiografia, sendo que esta acaba por orientar o grande objetivo final que é a execução de um espetáculo de teatro num loja real.</p> <p>Ao nível do impacto nos jovens, pretende o contributo para empoderamento a várias dimensões: pessoais, relacionais, artísticas, cívicas e ainda ao nível da empregabilidade.</p> <p>Ao nível dos objetivos para a companhia e parceria visa ser uma experimentação para modelos de intervenção social através das práticas artísticas, não só</p>	<p>- Permitir aos jovens a experimentação de práticas de criação artística, de performance de ficção, tendo como temas a autobiografia. O objetivo é a orientação para o visionamento de múltiplos percursos de vida, incluindo a própria. Pretendendo também instigar a autodeterminação.</p>	<p>-Atividade 1- Autobiografia;</p> <p>-Atividade 2- Guionismo;</p> <p>- Atividade 3- Vídeo;</p>	<p>- Resultados (25 autobiografias, 10 guiões, 5 vídeos);</p> <p>- Métodos: Análise/Avaliação de todos os intervenientes (professores, dinamizadores) sobre os efeitos do projeto nos alunos. Essa avaliação acontece através de fichas de avaliação diagnóstica e avaliação final do 1º ciclo de trabalhos.</p> <p>- Técnicas: Entrevistas;</p>	<p>- Dimensão pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de reflexão e consciencialização sobre a vida presente e diferentes projeções para o futuro; -Desenvolvimento de capacidades artísticas como observação, pesquisa, análise, fundamentação, planeamento e execução; <p>- Dimensão artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de elaborar um projeto ficcional, partindo da sua própria autobiografia; - Aquisição de conhecimentos associados ao mundo artístico (expressão dramática e guionismo); <p>- Dimensão relacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da capacidade de trabalho em equipa;

<p>2º Ciclo de trabalhos (2017)</p>	<p>neste público-alvo específico mas transferíveis para outros contextos.</p>	<p>- Transportar os alunos de uma fase exploratória para uma mais complexa. Mais orientada para a direção artística e construção de um objeto performativo duradouro, fomentando as capacidades de planeamento, de concretização de ideias ancorados em linguagens e instrumentos artísticos apreendidos <i>a priori</i>.</p>	<p>Atividade 4- Ensaios;</p>	<p>Resultados: 6 apresentações públicas de curta duração;</p> <p>-Métodos: Análise/Avaliação de todos os intervenientes (professores, dinamizadores) sobre os efeitos do projeto nos alunos. Essa avaliação acontece através de fichas de avaliação diagnóstica e avaliação final do 2º ciclo de trabalhos.</p> <p>-Técnicas: Entrevistas;</p>	<p>-Dimensão pessoal: - Fomentar capacidade de persistência, autocontrolo, resistência, e desinibição pública;</p> <p>-Dimensão artística: - Capacidade de construção de um objeto performativo durável e complexo; - Aquisição de conhecimentos associados ao mundo artístico (técnicas de representação, domínio de voz e corporal);</p> <p>-Dimensão relacional: - Melhoria da capacidade de trabalho em equipa;</p> <p>- Dimensão de empregabilidade: - Capacidade de expressão, alargamento léxico, argumentação, comunicação;</p>
<p>3º Ciclo de trabalhos (2018)</p>		<p>- Construção da espetáculo duracional, ancorado em competências transferíveis de ciclos anteriores (pessoais, artísticas, relacionais);</p>	<p>Atividade 5- Espetáculo Duracional;</p>	<p>Resultado: 1 espetáculo duracional;</p> <p>Métodos: Análise/Avaliação de todos os intervenientes (professores, dinamizadores) sobre os efeitos do projeto nos alunos. Essa avaliação acontece através de fichas de avaliação diagnóstica e avaliação final do 2º ciclo de trabalhos.</p>	<p>- Dimensão pessoal: - Capacidade de perceção das suas habilidades, afinidades, motivações, escolhas futuras;</p> <p>- Dimensão artística: - Capacidade de construção de um objeto performativo durável e complexo; - Capacidade de improvisação; - Capacidade de representação num espetáculo de longa duração;</p>

				Técnicas: Entrevistas;	<ul style="list-style-type: none"> - Apreender capacidades e linguagens de produção artística; - Dimensão relacional: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade, não só de trabalho em grupo mas de perceber o seu lugar/papel no grupo; - Dimensão de empregabilidade: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de expressão, alargamento léxico, argumentação, comunicação; - Capacidade de autoapresentação e cuidado com a imagem; - Capacidade de adaptação ao imprevisto e a interações sociais mais complexas; - Capacidade de gestão de tempo;
4º Ciclo de trabalhos (2016-2018)		Focalizado na parceria: Projetar um possível modelo de intervenção e criar condições de sustentabilidade e replicabilidade de resultados e impactos, fazendo um trabalho de reflexão e avaliação entre parceiros;	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 5 - Avaliação do projeto; - Reuniões de avaliação diagnósticas; - Produção de um documento; - Redação e publicação de um artigo; 	Resultados: 1 documentário em vídeo; 1 artigo científico;	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de follow-up dos participantes (alunos); - Entidades parcerias com estratégias definidas na área de inclusão e práticas artísticas; - Procura de novos parceiros sociais; - Pertinência e qualidade dos produtos (espetáculo, artigo, vídeo);

**Anexo 14- Análise documental da caracterização da turma ao nível
sociodemográfico e socioeducacional**

	Categorias	Sínteses
Sociodemográfica	Faixa etária	Alunos entre os 14-19 anos. Sendo que a media de idades ronda os 17 anos, com outliers.
	Agregados	- 6 Famílias biparentais; - 12 Famílias monoparentais de cariz feminino; - 1 Família monoparental masculina; - 2 Famílias Recompostas; - 2 Famílias que coabitam com irmãs; - 2 Alunas são mães;
	Local de Residência	- 18 Alunos Residem no Porto (Ribeira, Ramalde, Aldoar, Cerco); - 3 Ermesinde; - 2 Matosinhos; - 1 Paredes;
	Profissão do Pai	- Não há informação suficiente para aferir a totalidade da situação profissional os pais (por desconhecimento); - 3 Desempregados; - Profissão díspares mas na generalidade pouco qualificadas (jardineiro, trabalhador da construção civil, electricista, picheleiro, chefe de armazém, serralheiro, supervisor e oficial de justiça).
	Profissão da Mãe	- 3 Desempregadas; - 3 Empregadas domésticas; - 3 Empregadas de limpeza; - 2 Domésticas; - 2 Costureiras; - 2 Reformadas; - Restantes 11 dividem-se entre auxiliar educativa, empregada balcão, cozinheira, pasteleira, cabeleireira, limpeza de viaturas, paramédica, florista, técnica de farmácia, secretária e contabilista;
Educacional	Reprovação	- 23 Alunos já reprovaram; - 3 Receberam apoio pedagógico; - Só 4 alunos com percurso escolar regular;
	Aproveitamento qualitativo	- Média global é suficiente; - Insuficiente no quesito oral e escrito;
	Faltas Disciplinares	- 18 alunos já tiveram faltas disciplinares;
		- Sobre gosto pelo estudo: 10 dizem gostar de estudar, 7 não gostam de estudar, 7 Responderam mais o menos, 3 Não responderam;

	<p>Hábitos de estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre regularidade de estudo: 4 estudam todos os dias, 3 estudam sem regularidade e 10 admitem não ter hábitos de estudo; - Quanto a duração do estudo varia entre 30 minutos, 1 aluno; a 2 horas, 4 alunos; 8 estudam cerca de uma 1 por dia; 11 não respondem; 2 não sabem; - Relativamente ao apoio ao estudo, três obtêm ajuda através de um centro de explicações; 2 através dos irmãos; 1 através dos pais e outro ainda através da namorada; 14 alunos não respondem a este item; - Relativamente ao local de estudo, habitualmente, vinte e três estuda em casa e quatro não respondem;
	<p>Escolha Escola/Curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Alunos referiram que optaram por este curso porque tinham de escolher um; - 5 Referiram que este curso lhes dava acesso à uma profissão. - 22 Alunos não responderam;

Anexo 15- Análise documental das biografias executadas pelos alunos na 2º sessão

PARTIS UNIVERSOS283

Categorização	Quantificação	Excerto
Aspirações	23 Respostas num total de 23 inquéritos	Inquérito número 1- “ <i>espero alcançar o meu sonho, que é ser bailarina profissional</i> ”; Inquirido número 2- “ <i>No futuro espero conseguir alcançar os meus objetivos a nível pessoal e profissional</i> ”; Inquirido 4- “ <i>Acabar a escola e talvez segui faculdade (...) Gostava de viver num loft e se encontrasse alguém de quem goste verdadeiramente formar família e comprar casa</i> ”; Inquirido 7- <i>O meu objetivo é acabar o 12º ano e conseguir logo um emprego (...)</i>
Hobbies/Interesses	20 Respostas num total de 23 inquéritos	Inquirido 8- “ <i>Gosto de estar com os meus amigos, sair com eles beber uns copos (...)</i> ”, Inquirido 11- “ <i>Acabar a escola, ir viver para a Coreia do Sul, formar uma família</i> ”; Inquirido 13- “ <i>estar com a família, conviver, fazer grandes jantares e almoços em família</i> ”;
Caraterização sociodemográfica	4 Respostas num total de 23 inquéritos	Inquirido 1- “ <i>Tenho 18 anos</i> ” (...), “ <i>moro num bairro social</i> ”; Inquirido 9- “ <i>moro na Ribeira, tenho 3 irmãos mas neste momento não vivo com eles</i> ”; Inquirido 14- “ <i>Sou português, vivo no Aleixo</i> ”; Inquirido 21- “ <i>Sou português, vivo em Aldoar (...) neste momento sou estudante e trabalho ao fim de semana, num café em Matosinhos Sul</i> ”.
Traços de personalidade	3 Respostas num total de 23 inquéritos	Inquirido 1- “ <i>Tenho muitos problemas mas nunca baixo a cabeça, sou muito forte</i> ” (...) <i>Sou vingativa, muitas vezes mazinha, mas sei ser amável, muito amiga do meu amigo</i> ”; Inquirido 4- “ <i>Sou solitário, porém divertido (...) sou muito simples e adaptável não tenho sonhos no geral</i> ”
Família/amigos	3 Respostas num total de 23 inquéritos	Inquirido 1- “ <i>O meu pai morreu à 13 anos sinto muitas saudades, pai é pai (...) a minha mãe é uma grande guerreira (...) obrigado a todos que não me deixaram</i> ”; Inquirido 13- “ <i>Aos meus pais tenho de agradecer muito mesmo, por todo o apoio que me dão (...) para conseguir alcançar os meus objetivos</i> ”; Inquirido 3- “ <i>Uma coisa que gosto na minha família é que somos muito unidos, “quando cai um, cai todos” (...) Não troco a minha filha por nada</i> ”

Acontecimentos de vida	1 Resposta num total de 23 inquéritos	<i>Inquirido 3- “foi complicado dar a notícia que ia ser mãe com 15 anos mas era a coisa que mais gostava naquele momento e sabia que ia ser correto, agora é a melhor coisa (...) tem 2 anos e 5 meses”</i>
-------------------------------	---------------------------------------	--

**Anexo 16- Análise documental das biografias ficcionadas executadas pelos alunos
na sessão nº6 PARTIS UNIVERSOS283**

Categorização	Quantificação	Excerto
Caraterização sociodemográfica	10 Respostas num total de 10 biografias ficcionadas	<i>“Guilherme Gomes Bastos, nascido no Alentejo no ano 1980 à 28 de outubro” (biografia nº1), “Local de nascimento: Califórnia, LA (...) Os seus pais são de Taiwan, tem um irmão e uma irmã (biografia nº2);</i>
Infância	8 Respostas num total de 10 biografias ficcionadas	<i>“A sua infância frequentou o infantário desde os 6 meses, teve uma infância muito feliz, alegre, cresceu na cidade (...) é muito chegado aos avós paternos onde passa o resto da tarde depois de sair do infantário” (biografia nº5), “A sua infância foi um pouco complicada e solitária, pois não tinha qualquer tipo de relação com os seus familiares não ser os pais” (biografia nº6);</i>
Trabalho	9 Respostas num total de 10 biografias ficcionadas	<i>“Acabando os estudos tornou-se médico no hospital onde nasceu” (biografia nº4), “Aos 18 anos começa a trabalhar num restaurante em Lisboa (...) aos 27 anos voltou para o Porto onde arranjou melhor emprego” (biografia nº5), “Viu-se obrigado a começar a trabalhar aos 6 anos, conciliando o trabalho com a escola (...) aos 20 anos de idade começou a escrever pequenos textos teatrais, tendo um deles sido o grande impulsionador da sua carreira promissora, como dramaturgo” (biografia nº7);</i>
Estudos	8 Respostas num total de 10 biografias ficcionadas	<i>“Estudei na Universidade do Porto e ganhei uma Bolsa na Escola de Artes em Lisboa” (biografia nº10), “Desceu as notas e começou a faltar às aulas, até que reprovou durante 3 anos no 9ºano (...) acabou os estudos à noite, e acabo-os” (biografia nº9), “Não acabou os estudos (...) voltou a estudar na Austrália, quando a sua mãe já tinha possibilidades de os pagar” (biografia nº8);</i>
Dificuldades económicas/físicas/emocionais	7 Respostas num total de 10 biografias ficcionadas	<i>Apesar de um processo psicológico difícil por estar a quilómetros de distância da sua família, e por estar numa cidade completamente diferente, a adaptação não foi propriamente fácil” (biografia nº1), “Teve de frequentar um psicólogo para encarar melhor a perda do seu pai, que morreu de cancro do fígado”. (biografia nº4);</i>
Superação	8 Respostas num total de 10 biografias ficcionadas	<i>“ as suas dificuldades diminuíram em todos os aspectos (...) apesar de todas as suas dificuldades desde a sua infância ele tornou-se médico o que é muito complicado, acreditou nas suas capacidades de evoluir até chegar onde queria. As pessoas ficaram espantadas com as suas capacidades e</i>

	<p><i>competências e fez ver a muita gente que o ter dificuldades depende também da nossa vontade de querer evoluir” (biografia nº4), Mas todas as dificuldades que passou não fizeram com que ele desistisse do seu sonho de ser médico e ajudar as pessoas (...) em 2016 esta nomeado para o Nobel da Paz, pelo reconhecimento do seu trabalho, incansável em África” (biografia nº6);</i></p>
--	--

**Anexo 17- Análise documental do exercício dos lazeres (implementado por nós)
executado pelos alunos na sessão nº15 PARTIS UNIVERSOS283**

Questões	Categorização	Quantificação	Excerto
1- Se eu não tivesse nada para fazer durante 1 ano (escola, trabalho) que coisas escolheria fazer ao nível do lazer? (5 palavras)	Viajar (pelo mundo, com amigos, férias)	23 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 1-“ <i>Viajar pelo mundo</i> ”, Inquirido 7- “ <i>ir de férias</i> ”, Inquirido 8- <i>viajar com amigos</i> ;
	Dormir	12 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 6- “ <i>Dormir</i> ”, Inquirido 13- “ <i>Dormir até tarde</i> ”;
	Praia/Piscina	10 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 12- “ <i>ir á praia</i> ”, Inquirido 5- “ <i>praia</i> ”, Inquirido 7- “ <i>piscina</i> ”;
	Cinema	6 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 9- “ <i>ia muito ao cinema</i> ”, Inquirido 3- “ <i>Ver filmes</i> ”
	Socializar	5 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 4- “ <i>socializar</i> ”, Inquirido 12- “ <i>estar com amigos</i> ”
	Compras	5 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 9- “ <i>comprava um carro</i> ”, Inquirido 11- “ <i>fazer compras</i> ”
	Shopping	5 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 7, 18, 19- “ <i>shopping</i> ”;
	Desporto (Jogar futebol, dançar, saltar de paraquedas, ginásio)	5 Respostas de 23 inquiridos	Inquirido 17- “ <i>fazer ginásio</i> ”, Inquirido 16- “ <i>praticar desporto</i> ”, Inquirido 9- “ <i>saltava de um para-quedas</i> ”
	Namorar	4 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 10- “ <i>namorar</i> ”, Inquirido 13- “ <i>ir buscar o meu namorado à escola</i> ” ;
	Comer	3 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 1, 6, 8, “ <i>comer</i> ”;
	Sair à noite (Ir a festas, sair á noite)	3 Respostas de 22 inquiridos	Inquirido 9- “ <i>Festas</i> ”, Inquirido 17- “ <i>sair à noite</i> ”;
	Música (ouvir, ir a concertos)	3 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 8,9, 12, “ <i>dormir</i> ”;
	Não fazer nada	2 Respostas em 23 inquiridos	Inquirido 5, 19- “ <i>não fazer nada</i> ”;
	Ver Tv	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 2, “ <i>ver tv</i> ”, inquirido 3, “ <i>ver animes, e séries</i> ”;
	Jogar (computador, playstation)	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 1” <i>estar em casa a jogar</i> ”, Inquirido 3 “ <i>jogar</i> ”;
	Estar com a família	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 15- “ <i>passar com a filha</i> ”, Inquirido 13- “ <i>sair ao fim de semana com a família toda</i> ”;
Ler	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 3- “ <i>ler mangas</i> ”	

2- A arte é (...)? (3 palavras)	Artes plásticas (pintura, estátuas, quadros)	7 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 7- “ <i>Estátuas, quadros</i> ”, Inquirido 4- “ <i>Pinturas</i> ”;
	Cultura	6 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 15, 16, 17, 9, 10., “ <i>cultura</i> ” ;
	Nada	4 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 1, 6, 8, 10, “ <i>nada</i> ”;
	Artes performativas (dança, música)	4 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 19- “ <i>dança</i> ”, Inquirido 5- “ <i>música</i> ”;
	Interessante	3 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 7, 9, 15, “ <i>Interessante</i> ”
	Linda/ Fascinante	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 2, “ <i>linda</i> ”, Inquirido 17, “ <i>fascinante</i> ”;
	Histórias/ recordações	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 11, “ <i>Histórias, recordações</i> ”;
	Aborrecida/Péssima	2 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 10- “ <i>Secante, nada, péssimo</i> ”;
	Enriquecedora	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 17- “ <i>aprendo muita coisa</i> ”;
	Artes visuais (cinema)	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 5- “ <i>cinema</i> ”;
	Inata/Aptidão	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 14 “ <i>(...) é um dom do ser humano</i> ”; Inquirido 13- “ <i>É algo que pode nascer connosco</i> ”;
	Artistas	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 2- “ <i>artistas</i> ”;
	Sentimento	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 13- “ <i>é o sentimento das pessoas transmitido para algo</i> ”;
3- Ir ao Museu é (...) (3 palavras)	Aborrecido (<i>seca</i>)	12 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 1- “ <i>É a real seca</i> ”, Inquirido 8- “ <i>secantes</i> ” ;
	Depende do Museu	3 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 13- “ <i>Depende do museu, se for de algo que goste é interessante senão é um pouco secante</i> ”, Inquirido 17- “ <i>(depende dos sítios)</i> ”;
	Interessante	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 15- “ <i>o museu para mim é interessante quando são coisas mais modernas</i> ”;
	Cultural	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 4, 14;
	Aprendizagem	2 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 4, 16;
	Exposições	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 2;
	História	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 2;
	Não tem opinião	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 13;

Pergunta 4- Ir ao Teatro é (...) (3 palavras)	Divertimento (fixe, engraçado)	9 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 1 “ <i>É fixe</i> ”, Inquirido 2- “ <i>Engraçado</i> ”, Inquirido 15- “ <i>Divertido</i> ”;
	Interessante	7 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 14- “ <i>É muito interessante se for um tema que goste</i> ”;
	Depende da peça	7 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 5- “ <i>Depende do que for ver</i> ”, Inquirido 6- “ <i>Depende do teatro</i> ”;
	Arte	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 2;
	Apreciar o trabalho dos artistas	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 3- “ <i>Apreciar o trabalho dos artistas</i> ”;
	Conhecer novas formas de representar	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 11- “ <i>é conhecer uma nova perspetiva de representação</i> ”;
	Relaxar	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 16;
	Aprendizagem	1 Resposta em 22 inquiridos	Inquirido 20, “ <i>aprendo muita coisa</i> ”;
Pergunta 5- Para mim cultura é (...) (não há limitação de palavras)	Conhecimento	13 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 4, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 19;
	Importante	4 Respostas em 22 inquiridos	Inquirido 18- “ <i>Importante para o nosso conhecimento</i> ”;
	História	3 Respostas em 22 Inquiridos	Inquirido 20- “ <i>História do país</i> ”;
	Aprendizagem	3 Respostas em 22 Inquiridos	Inquirido 4, 11;
	Interessante	2 Respostas em 22 Inquiridos	Inquirido 4, 22;
	O que aprendemos desde pequenos	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 1- “ <i>É o que aprendemos desde pequenos</i> ”;
	Saber fundamental	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 2;
	Ter algo mais	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 3;
	Precisa	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 9;
	Seca	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 10;
	Nada	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 19;
	Costumes de uma religião	1 Resposta em 22 Inquiridos	Inquirido 20- “ <i>os costumes de cada religião</i> ”;
	Objetos digitais (telemóveis, computadores, máquinas fotográficas)	4 Respostas em 22 Inquiridos	Inquirido 2, 16- “ <i>telemóvel</i> ”, Inquirido 3- “ <i>máquina fotográfica</i> ”, Inquirido 4- “ <i>computador</i> ”;

Pergunta 6- Se eu fosse um objeto seria (...)? (sem limitação de palavras)	Objetos que ferem/magoam (facas, martelo, pistola)	4 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 5/20- “ <i>faca</i> ”, Inquirido 22- “ <i>Pistola</i> ”, Inquirido 17- “ <i>martelo</i> ”;
	Objetos de beleza (espelho, pulseira)	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 14, 19;
	Objetos de descanso (lençol, almofada)	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 6,8;
	Objetos relacionados com dinheiro (porta moedas, cartão de crédito)	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 13, 21;
	Boneca	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 7;
	Guarda-roupa	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 15;
	Chaves	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 18;
Pergunta 7- A meu músico/banda favorita são (...) (se limitação de palavras)	Pop Americano	7 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 2,8, 8, 11; 13, 15, 17;
	Hip Hop português	6 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 2, 8, 20, 12, 16;
	Kizomba	5 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 1,6, 10, 7;
	Músicas brasileiras	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 20, 12;
	Rock	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 2;
	Todos os estilos musicais	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 3;
	Bandas coreanas	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 4;
	Funk	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 10;
	Músicas africanas	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 10;
Pergunta 8- O meu ator preferido é? (sem limitação de palavras)	Atores americanos	16 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 1- “ <i>The Rock/Van Diesel/Jason Staton</i> ”, Inquirido 8- “ <i>Jim Carrey, Cameron Diaz;</i> ”, Inquirido 9- “ <i>Johnny Deep e Leonardo Dicaprio</i> ”;
	Atores portugueses	16 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 4- “ <i>Rita Pereira, Ana Sofia</i> ”, Inquirido 5- “ <i>Pedro Teixeira, Dalila Carmo, Joana de Verona</i> ”, Inquirido 7- “ <i>Lourenço Ortigão, Rita Pereira</i> ”;

	Atores brasileiros	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 16- “Caio Castro”;
	Não têm	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 3, 10;
Pergunta 9- “O meu sonho é (...)?”	Viajar (pelo mundo, Índia, Londres)	4 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 2- “Ir a Londres”, Inquirido 4- “Ir viver para a Coreia do Sul”, Inquirido 8- “Ir à Índia;”, Inquirido 12- “Viajar pelo mundo”;
	Ser mãe	4 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 7, 10, 13, 22;
	Ser rico/a	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 1, 10;
	Ter um carro	2 Respostas em 22 inquéritos	Inquirido 6,10;
	Viver noutra país	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 4- “Ir viver para a Coreia do Sul”;
	Alcançar todos os meus objetivos	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 11;
	Ver o clube ser campeão	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 14;
	Casar	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 18;
	Tem muitos sonhos	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 19;
	Ser bailarina reconhecida mundialmente	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 20;
	Ter uma casa própria	1 Resposta em 22 inquéritos	Inquirido 21;
Pergunta 10- Eu sou (...)? (3 palavras)	Amigo/a	9 Respostas em 22 inquéritos	36 Respostas retratavam qualidades, 27 respostas retratavam defeitos*1
	Teimoso/a	7 Respostas em 22 inquéritos	
	Divertido/a	5 Respostas em 22 inquéritos	
	Orgulhoso/a	5 Respostas em 22 inquéritos	
	Lindo/a	5 Respostas em 22 inquéritos	
	Ciumenta	5 Respostas em 22 inquéritos	
	Fantástico/fabuloso/espetacular	3 Respostas em 22 inquéritos	
	Distraída	2 Respostas em 22 inquéritos	
	Chata	2 Respostas em 22 inquéritos	
	Barulhenta	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Fiel	1 Resposta em 22 inquéritos	

	Justo	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Pensador	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Viciada	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Maluco	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Boa namorada	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Fria	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Interessante	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Agressiva	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Sensível	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Apaixonada	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Direta	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Vingativa	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Boa mãe	1 Resposta em 22 inquéritos	
Pergunta 11- A minha turma é (...)? (3 palavras)	Faladora	6 Respostas em 22 inquéritos	7 Respostas retratavam qualidades, 20 respostas retratavam defeitos;
	Falsa	5 Respostas em 22 inquéritos	
	Engraçada	3 Respostas em 22 inquéritos	
	Hipócrita	2 Respostas em 22 inquéritos	
	Desunida	2 Respostas em 22 inquéritos	
	Não respondeu	2 Respostas em 22 inquéritos	
	Chata	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Simpática	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Diferente	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Dispersa	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Mista (rapazes e raparigas)	1 Resposta em 22 inquéritos	
	<i>Já tive melhores</i>	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Parva	1 Resposta em 22 inquéritos	

	Pessoas que gosto	1 Resposta em 22 inquéritos	
	Infantil	1 Resposta em 22 inquéritos	

Anexo 18- Análise documental da avaliação ao projeto executada pelos alunos na sessão nº15 PARTIS UNIVERSOS283

Questões	Categorização	Quantificação	Excerto
1- Qual a vossa primeira impressão do projeto?	Boa/Positiva/ Interessante/	6 Respostas nos inquéritos (correspondente a 12 alunos) *	Resposta Q.1- “ <i>foi muito boa. Muito positiva</i> ”; Q.2- “ <i>Foi interessante</i> ”;
	Sem ligação ao curso	2 Respostas	Resposta Q.4- “ <i>Acho que o projeto não é relevante para o nosso curso</i> ”; Resposta Q.8- “ <i>A nossa primeira impressão foi que o projeto não era indicado para a nossa turma pois não tem a ver com vendas e sim com teatro.</i> ”
	Desinteressante	1 Resposta	Resposta Q.6- “ <i>Que ia ser uma grande seca</i> ”
	Curiosidade	1 Resposta	Resposta Q.10- “ <i>Já conhecia o projeto, mas o meu colega sentiu-se curioso</i> ”
2- Quais foram o dia ou os dias em que se sentiram mais à vontade, mais descontraídos e com mais interesse nos conteúdos?	Peça de teatro (Universos Paralelos)	3 Respostas	Resposta Q. 2- “ <i>Dia da apresentação da peça de teatro</i> ”, Q. 9- “ <i>Quando fomos ao teatro</i> ”, Q.10- “ <i>No teatro</i> ”;
	Todos por causa do dinamizador	2 Respostas	Resposta Q.6- “ <i>Todos, pois o Juan pôs-nos à vontade</i> ”;
	Todos menos o Museu (Nacional Soares dos Reis)	2 Respostas	Resposta Q.1- “ <i>Todos menos o dia do Museu</i> ”;
	Últimas sessões	2 Respostas	Resposta Q.2- “ <i>Nas últimas 2 sessões</i> ”, Resposta Q.10- “ <i>Nas últimas 2 semanas</i> ”;
	Serralves	2 Respostas	Resposta Q.4- “ <i>Quando fomos a Serralves</i> ”
	Mala voadora	2 Respostas	Resposta Q.5- “ <i>Quando visitamos a mala voadora</i> ”, Resposta Reposta Q.9- “ <i>Na blackbox</i> ”;
	Quando conteúdos não eram maçadores	1 Resposta	Resposta Q.3- “ <i>Quando os conteúdos não eram tão pesados</i> ”;
3- Quais foram o dia ou os dias em que acharam mais entediante, sem interesse para vocês?	Museu (Nacional Soares dos Reis)	7 Respostas	Resposta Q.8- “ <i>O dia que fomos ao Museu porque é algo que não nos interessa e não nos chama à atenção</i> ”;
	Visita Artista Plástica	1 Resposta	Resposta Q.4- “ <i>No dia que veio a artista plástica</i> ”;
	Escola	1 Resposta	Resposta Q.5- “ <i>Na escola</i> ”;
	Todos tiveram interesse	1 Resposta	Resposta Q.6- “ <i>Todos tiveram interesse, fez-nos aprender muito com eles</i> ”;
	Biografias	1 Resposta	Resposta Q.10- “ <i>Quando demos as biografias</i> ”;
	Teatro Campo Alegre	10 Respostas	Resposta Q.4- “ <i>Teatro Municipal Campo Alegre</i> ”;

Pergunta 4- Que visitas de estudo fizemos?	Serralves	9 Respostas	Resposta Q.2- “ <i>Museu de Serralves</i> ”;
	Museu Nacional Soares dos Reis	8 Respostas	Resposta Q.4- “ <i>Museu Soares dos Reis</i> ”
	Visita Artista Plástica	1 Resposta	Resposta Q.3- “ <i>Artista que guardava fotos antigas</i> ”
	mala voadora	1 Resposta	Resposta Q.10- “ <i>mala</i> ”
Pergunta 5- Qual foi a melhor experiência? E a pior?	Melhor:		
	Teatro Campo Alegre	9 Respostas	Resposta Q. 8- “ <i>A melhor experiência foi irmos ao teatro, pois toda turma gostou e foi divertido</i> ”
	Sessão sala escura	1 Resposta	Resposta Q.2- “ <i>Sessão na sala escura (pensar nas nossas vidas daqui a 10 anos)</i> ”
	Serralves	1 Resposta	Resposta Q.9- “ <i>Serralves</i> ”;
	Pior:		
	Museu Nacional Soares dos Reis	8 Respostas	Resposta Q.8- “ <i>A pior foi ao museu, pois não gostamos da comunicação da parte da senhora do museu, e não tínhamos interesse</i> ”.
	Museus	1 Resposta	Resposta Q.4- “ <i>Museus</i> ”;
	NR.	1 Resposta	Questionário 6;
Pergunta 6- Gostaram a nível geral, dos conteúdos que trabalhamos durante este primeiro ciclo?	Sim	8 Respostas	Resposta Q.2- “ <i>Sim, foi muito interessante</i> ”;
	Mais o menos	1 Resposta	Resposta Q.4- “ <i>Mais o menos</i> ”
	NR.	1 Resposta	Questionário 10.
Pergunta 7- Sim, porquê?	Estímulo de relações interpessoais	4 Respostas	Resposta Q.6- “ <i>aprendermos mais sobre cada um</i> ”, Resposta Q.8- “ <i>conhecemo-nos melhor</i> ”, Q.9- “ <i>Para nos conhecermos melhor uns aos outros</i> ”.
	Estímulo ao conhecimento	3 Respostas	Resposta Q.2- “ <i>Foi interessante porque ficamos a saber mais sobre vários temas importantes do teatro e não só</i> ”, Questionário 6- “ <i>pois os trabalhos que fizemos foi para alargar os nossos conhecimentos</i> ”.
	Interessantes	3 Respostas	Questionário 8- “ <i>Porque foram interessantes</i> ”;

	Evolução	2 Respostas	Questionário 1 - “ <i>ajudaram-nos a evoluir</i> ”, Questionário 3- “ <i>foram produtivos</i> ”;
	Diversão	2 Respostas	Questionário 1- “ <i>Porque todos os conteúdos foram divertidos</i> ”, Questionário 10- “ <i>Sim houve momentos divertidos</i> ”;
	NR	1 Resposta	Questionário 4;
Pergunta 8- Não, porquê?	NR.	10 Respostas	----- ---
Pergunta 9- Podem estabelecer algum tipo de relação entre o que trabalhamos no projeto até agora e o curso que estão a realizar?	Sim	9 Respostas	Resposta Q1- “ <i>Sim, a comunicação. Saber comunicar com as diversas pessoas</i> ”, Resposta Q6- “ <i>Sim, houve dois trabalhos que estabelecem ligação com o nosso curso, pois tem haver com a maneira que apresentamos os trabalhos, nos expressamos e como nos comportamos</i> ”
	Mais o menos	1 Resposta	Resposta Q4- “ <i>Mais o menos</i> ”.
Pergunta 10- Não? Porquê?	NR.	9 Respostas	----- -----
	Não se relacionam	1 Resposta	Resposta Q4- “ <i>Porque acho que de uma certa forma não se relacionam.</i> ”
Pergunta 11- Sim? Como acham que isto pode beneficiar no vosso percurso profissional e pessoal?	Melhoria da comunicação com o outro	9 Respostas	Resposta Q1- “ <i>(...) ajuda-nos a ter uma melhor ligação com as pessoas</i> ”, Resposta Q2- “ <i>Com este projeto nos estamos a começar a ficar mais comunicativos</i> ”, Resposta Q5- “ <i>A termos mais a vontade com o público</i> ”, Resposta Q9- “ <i>No ponto de venda, como comunicamos como estabelecemos a relação do cliente</i> ”.
	Perda de timidez	2 Respostas	Resposta Q1- “ <i>Ajuda-nos a não ter “vergonha” de falar com as pessoas</i> ”, Resposta Q3- “ <i>O facto de perdermos a timidez</i> ”.
	Contato com diferentes estímulos/realidades	1 Resposta	Resposta Q4- “ <i>E sim porque nos pode ajudar a encarnar vários papéis na vida a nível pessoal e profissional.</i> ”
	Aumento de motivação	1 Resposta	Resposta Q6- “ <i>Estamos mais motivados para o mundo do</i> ”

			<i>trabalho e no percurso pessoal".</i>
Pergunta 12- Que conteúdos gostavam de explorar no futuro dentro do projeto?	Maior contato com teatro (aprender representar, contato com atores, assistir a peças)	7 Respostas	Resposta Q2- " <i>Gostava de ter aulas de representação</i> ", Resposta Q3- " <i>Explorar o mundo do teatro e cultura</i> ", Resposta Q5- " <i>Aprender a representar</i> ".
	Visitas de estudo	3 Respostas	Resposta Q9- " <i>Viajar com o grupo mala voadora</i> ", Resposta Q8- " <i>(...) fazer mais visitas de estudo</i> ", Resposta Q10- " <i>Ir a Lisboa</i> ".
	Visita à Gulbenkian	2 Respostas	Resposta Q1/10- " <i>Ir à Gulbenkian</i> ".
	Dinâmicas de grupo	1 Resposta	Resposta Q4- " <i>As personalidades de cada um a nível pessoal e profissional.</i> "
Pergunta 13- Agora que já conhecem algumas das atividades e da vida da companhia mala voadora: Podem dar uma opinião geral sobre esta?	Pessoas simpáticas/compreensivas/trabalhadoras	5 Respostas	Resposta Q2- " <i>As pessoas que integram o projeto são simpáticas, conseguem interagir bem com a turma e são compreendedores</i> ", Resposta Q5- " <i>É uma ótima companhia com ótimas pessoas, bastante trabalhadoras</i> ", Resposta Q9- " <i>É uma companhia ótima, as pessoas são compreensivas</i> ".
	Feedback positivo do projeto	4 Respostas	Resposta Q1- " <i>Achamos que é um bom projecto</i> ", Resposta Q6- " <i>A companhia mala voadora é um projeto muito criativo, animador e cultural. Este projeto no tempo que teve connosco ensinou-nos muita coisa, principalmente a ser honestos com os outros, e a superar tudo ao nosso redor</i> ", Resposta Q8- " <i>(...) ajuda-nos bastante na comunicação, trabalha bem, explica-nos bem as coisas e sentimo-nos à vontade</i> ".
	Boa organização	1 Resposta	Resposta Q3- " <i>A mala voadora é muito bem organizada, tem objectivos vincados em geral</i> ".
	Investimento nos jovens	1 Resposta	Resposta Q10- " <i>(...) Que investe nos jovens e mostra novos mundos</i> ".

Anexo 19- Ilustrações – figuras

Figura n.º 2 – Foto sessão n.º3 (27/01/2016) - Visita a Serralves



Figura n.º 3 – Foto sessão n.º3 (27/01/2016) - Visita a Serralves- II



Figura n.º 4 – Foto sessão n.º 7 (12/02/2016)- Exercício de vendas de objetos aleatórios



Figura n.º 5– Foto sessão n.º 7 (12/02/2016) - Exercício de vendas de objetos aleatórios-

II



Figura n.º 6 – Foto sessão n.º 21 (09/05/2016) – Ensaios para espetáculo público



Figura n.º 7 – Foto sessão n.º 21 (09/05/2016) – Ensaios para espaço público- II



Figura n.º 8 – Foto sessão n.º 23 (12/05/2016) – Ensaaios para espaço público- II



Figura nº 9- Folha de sala do espetáculo “ Repertório para cadeiras, figurantes e figurinos” (28/04/2016)

FESTIVAL DDD-DIAS DA DANÇA

SEX 29 ABR — 22H00
AUDITORIO MUNICIPAL
— GAIA

MIGUEL PEREIRA — BALLET CONTEMPORÂNEO DO NORTE (BON)

REPERTORIO PARA CADEIRAS, FIGURANTES E FIGURINOS



PORTO — MATOSINHOS — GAIA
WWW.FESTIVALDDD.COM

CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO

Presidente—Mayor
Rui Moreira

Adjunto—Deputy to the Mayor
Guilherme Blanc

Directora Municipal de Cultura e Ciência— Municipal Director of Culture and Science
Mónica Guerreiro

Directora do Departamento de Cultura—Director of the Department of Culture
Sofia Alves

CÂMARA MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Presidente—Mayor
Guilherme Pinto

Vereador da Cultura—Councillor for Culture
Fernando Rocha

Directora do Departamento de Desenvolvimento Cultural e Económico—Director of Department of Cultural and Economic Development
Cláudia Castro

CÂMARA MUNICIPAL DE GAIA

Presidente—Mayor
Eduardo Rodrigues

Vereador da Cultura—Councillor for Culture
Delfim Sousa

Directão artística—Artistic Director
Tiago Queiroz
(Teatro Municipal do Porto
Rivoli e Campo Alegre)

em colaboração com—in collaboration with
Ana Carvalho e Joana Castro
(Armazém 22 / Glasiano)

Cristina Grande
(Fundação de Serralves)

Eduardo Paz Barros
(Colliseum Porto)

Isabel Barros
(Balletastro)

Joana Filipa
(Cine Teatro Constantino Nery)

Manuel Filipe
(Auditorio Municipal de Gaia)

Nuno Carlinhas
(Teatro Nacional São João)

Vânia Rodrigues
(mala voadora)

Directora executiva—Executive Direction
Stela Raio

Assistente de direcção—Assistant Direction
Francisco Malheiro

Mediação de Públicos—Audience Relations
Clara Lopes

Rita Pimenta
Coordenação de produção—Production Coordination

Ricardo Freitas
Carla Mendra
Produção—Production

Paulo Gouvea
Estruturação de produção—Production
Trainees

Diana Neto
Bryan Morgado
Coordenação de comunicação—Communication
Coordination

Bruno Malveira
João Peix
Acolhimento internacional—International
Hosting

Ana Rocha
Coordenação de bilheteiras e relações
públicas—Ticket offices and public
relations coordination

Vânia Ferreira
Coordenação técnica—Technical Coordination

Marco Silva
Luís Osório
Design
White Studio

A implementação do festival é assegurada por uma equipa de produção, técnica e de comunicação, formada por parceiros envolvidos.

The organisation of the festival is assured by a production, technical and communication team of all the partners involved.

**Figura nº 10- Folha de sala da sessão aberta realizada pelos alunos- Sessão 25
(17/05/2016)**

O projeto UNIVERSO 283 vai durar três anos, com intervalos longos pelo meio. Começou há apenas 4 meses, e por isso o que nos traz aqui hoje não é nenhum 'espetáculo' ou sequer uma 'apresentação' - é antes uma SESSÃO ABERTA, porque abertas se querem as cabeças. É um convite a que nos observemos uns aos outros, com atenção, para registarmos quanto aprendemos sobre: concentração, arte, respeito, trabalho, dança, rigor e persistência.

mala voadora

Observatório de observadores

Nesta etapa de trabalho (Abril e Maio) que integra o percurso do projeto UNIVERSO283 tentamos trabalhar a partir de uma oscilação constante entre o papel do observador e o papel do observado, desafiando o grupo a colocar-se, pela primeira vez, numa situação de apresentação conjunta. A transposição do corpo dos participantes para o universo do dispositivo de apresentação (espaço cénico, espaço de concentração da atenção, amplificação da voz, iluminação, relação com as imagens gravadas difundidas pela internet) opera em si uma deslocação de papéis que põe em evidência configurações de relações dentro do grupo, gerando tensões que tentamos compreender e utilizar como motores para a ação.

Introduz-se aqui uma ideia de coreografia que se desenha de uma forma subtil, manifestando-se em 3 diferentes situações:
Na primeira parte observamos um jogo com bolas e nomes, um jogo rítmico e sonoro que serve como apresentação dos participantes e como convocatória à ocupação do espaço cénico.
Na segunda parte introduzimos um jogo de perguntas, um dispositivo simples que permite trazer a um espaço comum elementos da vida de cada um, das suas referências e das suas expectativas em relação ao mundo.
Na terceira e última parte construímos uma "partitura" de imagens com as quais o grupo dialoga em cena. Na sua maioria são vídeos de "aulas" disponíveis na internet sobre as mais diferentes técnicas físicas, como por exemplo o Yoga facial, a percussão com o corpo ou a massagem preparatória para músicos. Estas imagens técnicas misturam-se com imagens "artísticas" ligadas ao cinema ou à dança contemporânea. Desta mistura de imagens surge uma coreografia imprecisa que é simultaneamente momento de aprendizagem (em processo) e de apresentação (em construção).

Joclécio Azevedo

O projeto UNIVERSO283 é um projeto artístico de intervenção social cofinanciado pelo programa PARTIS da Fundação Calouste Gulbenkian, promovido pela mala voadora e desenvolvido em parceria com a Escola de Comércio do Porto e com a A3S - Associação para o Empreendedorismo Social e a Sustentabilidade do Terceiro Sector

mala voadora

Escola
de Comércio
do Porto

A3S

PARTIS

FUNDAÇÃO
CALOUSTE GULBENKIAN
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Figura nº 11- Cartão de identificação usado por nós no âmbito do Festival DDD



Anexo 20- Listagem da amostra (público-alvo do projeto)

Denominação do indivíduo (ordem alfabética)⁴¹	Idade	Sexo	Local de residência
A	16 anos	Feminino	V.N. de Gaia
AB	18 anos	Masculino	Cerco- Porto
BE	18 anos	Feminino	Ribeira- Porto
BR	18 anos	Masculino	Aldoar- Porto
DI	17 anos	Masculino	Maia
IA	18 anos	Feminino	Ramalde- Porto
IS	16 anos	Feminino	Vitória- Porto
ISA	18 anos	Feminino	V.N. de Gaia
IV	18 anos	Feminino	Lordelo do Ouro- Porto
JÉ	18 anos	Feminino	Campanhã- Porto
JO	18 anos	Feminino	Porto
LU	17 anos	Masculino	Castelo de Paiva
MA	17 anos	Feminino	Ribeira- Porto
MAR	16 anos	Feminino	Lordelo do Ouro- Porto
MI	17 anos	Feminino	Rio Tinto
MIC	16 anos	Feminino	V.N. de Gaia
NE	15 anos	Feminino	Lordelo do Ouro- Porto
PAT	18 anos	Feminino	Ermesinde
RD	18 anos	Masculino	Matosinhos
RG	17 anos	Feminino	Paranhos- Porto
RO	17 anos	Masculino	Ermesinde
ROB	18 anos	Masculino	Aldoar- Porto

⁴¹ - Para salvaguarda da identidade dos indivíduos, foram atribuídos abreviaturas aos nomes;

SAN	17 anos	Feminino	Ramalde- Porto
SA	17 anos	Feminino	Paranhos- Porto
