

M

MESTRADO
ARTES CÉNICAS
DIREÇÃO DE CENA E PRODUÇÃO

Ideias para adiar o fim: Diário de criação de um projeto de produção artística com grupo de estudantes da Escola da Ponte

Mariana Dorigatti Woritovicz

10/2021



M

MESTRADO
ARTES CÉNICAS
DIREÇÃO DE CENA E PRODUÇÃO

Ideias para adiar o fim: Diário de criação de um projeto de produção artística com grupo de estudantes da Escola da Ponte

Mariana Dorigatti Woritovicz

Dissertação apresentada à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cénicas, especialização Direção de Cena e Produção

Professora Orientadora
Regina Castro

10/2021

Dedico este trabalho a quem partilha da mesma primeira morada.

Que foi e ainda é criança junto comigo.

gabi.

Agradecimentos

O fim é uma coisa engraçada. Revisitei meus agradecimentos do trabalho de conclusão de curso da licenciatura e pude ver como as coisas começam e acabam. E as coisas começam e acabam, eu sei e já sabia disso. Do frio na barriga à dor no estômago. Durante este hiato acadêmico de quatro anos foram muitos os começos e fins. Tem coisas que nunca mudam, como a dedicatória da página anterior que permanece ali quase intacta, à minha pessoa preferida no mundo que há mais de duas décadas me chama de “mana”. Mesmo sabendo que tudo chega ao final, tem muitos fins que eu gosto de tentar adiar.

É para agradecer que este espaço é feito? Então lá vai!

Agradeço às professoras e professores que passaram pela minha vida escolar e acadêmica. Com um agradecimento especial, como é óbvio, à Regina Castro. Que encontro feliz! Obrigada por acreditar junto!

Às minhas colegas de mestrado, em especial à Letícia Moro e Luísa L'Abbate que compartilharam de tantos sentimentos durante estes dois anos (incluindo um mestrado em teatro feito parcialmente isoladas em casa).

À Escola Básica da Ponte, nomeadamente aos estudantes do grupo A3, que mesmo em quadrados pixelizados se mostraram disponíveis, à Ana Moreira e Eugénia Tavares: a nossa viagem foi um presente. Obrigada por embarcar nela!

José Pacheco: Tuas palavras atravessaram uma menina de 18 anos que acabava de entrar na universidade e não fazia ideia da força que as relações podem ter. Aprendemos todos os dias uns com os outros.

Mãe, Bel e Gabi: vocês sempre serão sinônimo de casa, riso fácil e comida gostosa.

Pai: acho que em alguma outra vida fomos irmãos.

Pinha/pipa/pipi (entre tantos outros): eu te vejo todos os dias e é impossível não pensar na sorte que a gente tem. Muito obrigada pelo apoio de sempre. É de amor (oi Cebola Van der Lupi e Jabuticaba)!

Ary Highlander Dorigatti, o idoso/adolescente que me manda áudios

de bom dia com a temperatura todas as manhãs no whatsapp: és amor.

Vóli, minha xará e minha inspiração, sonho contigo me ensinando receitas que quando acordo já não consigo lembrar das medidas certas. Que saudade desmedida.

Tatau desta vez te agradeço de mais longe. Espero que estejas com a tua capivara Léo estourando bolhas de ar lado a lado e montando imensas camadas de lasanhas.

Titia, Camilus, Melus, Felous e Thélus - em ordem de nascimento e nome científico: vocês serão minhas crianças preferidas para sempre (apesar de a primeira já não ter conhecido em “idade de criança” e outras também já não o serem segundo a OMS). Criancice é para sempre.

Ana: És família desde o primeiro dia. Obrigada por cantar Vitas comigo e também amar a Cebola.

Lu(z) da minha vida: te amo da infância à adultez. Contigo sou tudo o que sou.

Catherine: Fomos/somos e seremos sempre família - em todos os sentidos mais caóticos que a palavra pode trazer.

5

Rodrigo que alguns chamavam de Rod, Rodri, para mim sempre será Rodrigo. Assim: inteiro e direto, como sempre foste. O primeiro dia que pisei na ESMAE estavas comigo e disseste que era ali que eu deveria estar. Acreditavas mais em mim do que eu mesma, risos. És mais uma das pessoas que me acompanham hoje de outro plano.

Fran e Robério: Vocês puseram no mundo uma das pessoas mais especiais que tive o prazer de encontrar e ao conhecê-los pude perceber de onde veio toda essa inspiração.

Às pessoas que sempre estiveram comigo mesmo às vezes de longe às vezes de perto: Ana Paula Klaumann, Bianca Pasqualini, Breno Furtado, Caroline Beber, Iarima Cardoso, Laura Tellechêa, Lucas Dalbem, Lucas Hoepfers de Araújo, Mariana de los Santos, Marina Demarchi e Tamires Mazzo.

E por **fim** às crianças e adolescentes que passaram e ainda passarão por mim: vocês são brasas!

E se eu te contar que ainda existem momentos em que eu me sinto
sozinha, dá para acreditar?

Que sorte a minha.

Resumo

A presente dissertação, escrita na primeira pessoa em formato de diário, busca realizar uma revisão bibliográfica sustentada por referenciais teóricos no que toca à educação, as artes na educação e o teatro-educação. Este levantamento é também alimentado por entrevistas realizadas com pessoas relevantes para este trabalho. Além disso, busca analisar a produção artística desenvolvida com o grupo A3 da Escola da Ponte na oferta do drama, realizada de forma virtual. Para realizar esta análise, são utilizados relatórios, que foram escritos durante o processo, um inquérito, que foi realizado com o grupo participante do projeto e outro com a comunidade escolar, com o intuito de perceber a relação da escola com a linguagem teatral e sua pertinência no contexto escolar.

Palavras-chave

Teatro-educação;
Produção artística;
Escola da Ponte;
Arte-educação;
Educação.

Abstract

This thesis, written as a journal in the first person, aims to produce a literature review, sustained by theoretical references on Education, Arts Education and Theater education. This survey is also supported by interviews with relevant people to this project. Moreover, it intends to analyze the artistic production developed with the group A3 from Escola da Ponte, during Drama classes, offered virtually. The analysis uses reports written during the process, an inquiry done with the group that participated in it and another one done with the school community, in order to better understand the relationship between school and theater practice, and its relevance in the school context.

Keywords

Theatrical pedagogy;

Artistic Production;

Escola da Ponte;

Arts Education;

Education.

Índice

4	Agradecimentos	
7	Resumo	
8	Abstract	
11	Antes do início do princípio	
12	Introdução	
15	1. IDEIA: Começo do começo	
17	1.1 Eu criança	
20	1.2 Eu adolescente	
21	1.3 Eu jovem adulta	
25	1.4 Eu e a Direção de Cena e Produção	
27	1.5 Eu e o mundo inteiro dentro de casa	
31	1.6 Algo entre FOFA e SWOT	
34	2. PRÉ-PRODUÇÃO: Início	
35	2.1 “A casa cheia de mesas e cadeiras chatas”	9
37	2.2 Fazer a Ponte - A Escola Básica da Ponte	
37	2.2.1 “A filha da revolução” - Caracterização e contextualização	
46	2.2.2 O “como” antes do “o quê” - Organização da escola	
50	2.2.3 “Só se ama aquilo que se conhece” - As artes na escola	
57	2.2.4 “Mundo de vidas” - O teatro na escola	
68	2.3 Mas por que a Escola da Ponte?	
70	2.3.1 Primeiro contato	
73	2.4 O projeto	
73	2.4.1 “O que é preciso é fazer” - Calendarização/planos	
82	3. PRODUÇÃO: Meio	
83	3.1 A culpa é do médico (ou do Covid)	
86	3.1.1 O fim como início - Sessão I - 25.02	
89	3.1.2 “Qual é o fim?” - Sessão II - 04.03	
97	3.1.3 “Definitivamente não foi a resposta que eu esperava, mas a que eu precisava” - Sessão III - 11.03	

102	3.1.4 “Enfim uma coisa acaba” - Sessão IV - 18.03
103	3.1.5 “Chegar ao fim e ver este resultado é bom” - Sessão V - 25.03
105	3.1.6 “Próxima estação: Vila das Aves” - Assembleia nº 3 - 14.04
107	4. PÓS-PRODUÇÃO: Fim
108	4.1 “Presencial acho que seria melhor” - Balanço
112	4.2 “O fim é inevitável” - Conclusões
113	4.3 “O fim é um novo início” - Encaminhamentos
116	Fontes de de informação
120	Listas de Imagens
120	Listas de Tabelas
120	Lista de Gráficos
121	Lista de Anexos

Antes do início do princípio (se é que isso é possível)

Gostava de adiantar algumas coisas. Durante este trabalho, quando me referir às pessoas que são naturais do Brasil, trarei o gentílico brasileira ou brasileiro. Isso acontecerá pois o gentílico com o sufixo -eiro (brasileira/brasileiro) representa uma função e/ou trabalho e tem origem no período colonial para designar pessoas que exploravam e faziam comércio com o pau-brasil, a madeira cor de brasa que deu nome ao país. Alguns dicionários inclusive apontam que eram chamados de brasileiros os portugueses que viveram no Brasil e voltaram ricos à sua pátria. Como o dicionário me dá a opção de eu ter um gentílico que não remeta à exploração, eu prefiro e adoto no decorrer deste escrito.

Além disso, como sou uma brasileira que vive em Portugal, este trabalho está escrito de forma um bocado híbrida despropositadamente. Ora português do Brasil (não é brasileiro), ora português de Portugal. E por fim, mas não menos importante, sempre que houver sujeitos plurais, eles aparecerão também no gênero feminino além do masculino. Como a gramática da língua portuguesa sempre tratou de invisibilizar o gênero feminino, transformando-os sempre que possível para o gênero masculino, este ato, que apesar de parecer ínfimo, faz com que eu me veja naquilo que escrevo. E olha que eu ainda poderia abranger as pessoas que não se encontram no binarismo que nos é imposto. Dito isto, podemos começar.

Introdução

Dividirei este trabalho em quatro partes, que buscam uma relação com o processo de produção: **Ideia, pré-produção, produção e pós-produção**. Junto disso, de uma forma um bocado “aristotélica”, optei por trazer o **começo do início**, (licença poética para o pleonasma) **início, meio e fim**. O último surgiu no andamento do projeto com o grupo de estudantes da Escola da Ponte e hoje sinto que não poderia ser diferente. Ou talvez seria um novo início ou um novo meio.

Princípio é aquilo que, em si mesmo, não sucede necessariamente a outra coisa, mas depois do qual aparece naturalmente algo que existe ou virá a existir. Pelo contrário, fim é aquilo que aparece depois de outra coisa, necessariamente na maior parte dos 30 casos, e a que não se segue nada. Meio é aquilo que é antecedido por um e seguido pelo outro. Portanto, é necessário que os enredos bem estruturados não comecem nem acabem ao acaso, mas sim apliquem os princípios anteriormente expostos (Aristóteles, 2004, p.51).

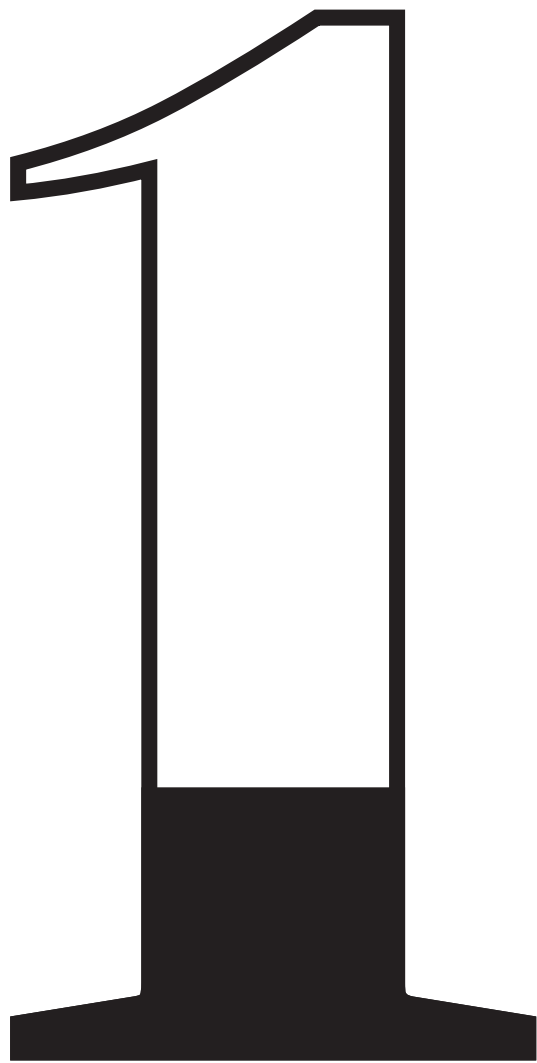
12

Como não acredito no acaso, as coisas estão a correr bem.

Portanto, no primeiro capítulo, que chamo de **Ideia: Início do Princípio**, busco levar a pessoa que lê este trabalho para uma viagem pela minha trajetória. Desde a Mariana criança até a Mariana adulta para perceber de onde vem essas vontades de investigação. Já no segundo capítulo, que chamo de **Pré-produção: Princípio**, tenciono realizar uma revisão bibliográfica nos campos que defini para esta investigação: educação; arte-educação e teatro-educação, aliada de trechos de entrevistas que foram realizadas com pessoas que considere serem relevantes para o processo. Além disso, tenciono apresentar o contexto escolhido para o desenvolvimento da produção artística, a Escola Básica da Ponte e por tratar-se de uma investigação-ação, descrevo a observação no campo, que antecedeu o início do projeto. Neste capítulo se situa também a análise do inquérito realizado com a comunidade escolar, que visou perceber a relação da escola em questão com a linguagem teatral. Durante esta revisão bibliográfica e análise de inquérito, aparecem trechos de entrevistas

realizadas com pessoas que considero imprescindíveis para a reflexão deste trabalho, nomeadamente Ana Moreira, Eugénia Tavares e José Pacheco. Encerro o capítulo apresentando a calendarização do projeto e possíveis planeamentos. O terceiro capítulo, que se intitula **Produção: Meio**, como o próprio nome diz, tenciona apresentar de forma cronológica e analisar o processo de produção artística realizado a partir dos relatórios e materiais de cada um dos encontros. E por fim (claro), no quarto e último capítulo, **Pós-produção: Fim**, busco analisar o processo a partir de um inquérito realizado com as/os estudantes envolvidos, realizando uma espécie de balanço do projeto, conclusões que foram possíveis serem avaliadas e eventuais encaminhamentos.

Este trabalho surge em meio a um contexto que não parecia ser favorável para a prática artística escolar, mas que mesmo assim teve uma resposta positiva. As artes, e neste caso específico o teatro, se mostra urgente no chão da escola. E é sobre isso que quero falar aqui.



IDEIA

Começo do começo

1. Ideia: Início do princípio

A ideia aparece como ponto de partida antes de qualquer produção. Segundo Patrícia Catelo Pires em seu Manual de Produção das Artes do Espetáculo (2016), a formulação da ideia para uma produção deve tentar dar resposta às seguintes questões: O que produzir? Porquê produzir? Onde produzir? Quando produzir? Quanto produzir? Para quem produzir? Com que recursos produzir? (p.106).

Para mim, a ideia do meu projeto de mestrado já estava sendo esboçada desde o final da minha licenciatura quando pude perceber que poderia ser feito um desmembramento da minha pesquisa realizada até ali.

Como se trata de uma pesquisa académica que inclui um projeto artístico, meu foco estaria em responder às perguntas que não envolviam recursos financeiros, como: *o quê, porquê, quando e para quem*, que neste caso assinalaria como **com** não *para*.

Para perceber de onde a ideia veio de fato, eu precisei perceber de onde a Mariana que vos escreve fala. Por isso fiz uma viagem no tempo e elenquei alguns pontos do meu “eu” que acredito terem sido fatores determinantes para o “eu que hoje vos escreve”.

Minha relação com a escrita foi sempre uma relação de amor e ódio. Por acaso não tenho uma história traumática de infância neste quesito. Na verdade tive o privilégio de estudar em uma escola com professoras de língua portuguesa incríveis que desde muito cedo incentivaram a leitura e a reflexão dela escrita. Sempre li muito e escrevi muito. E todo esse muito era muito livre. Foi quando entrei no ambiente académico que eu me vi em apuros. Essa minha liberdade parecia que tinha sido podada rapidamente. A minha escrita, que até então era catártica, se transformou em uma espécie de restrição e censura. Por este motivo que meu trabalho final de licenciatura foi todo escrito em primeira pessoa, como se fosse meu próprio diário (na altura no formato ABNT). Dessa forma tornei a escrita menos dolorosa e assim tento fazer mais uma vez neste trabalho de mestrado com o objetivo de desocultar meus processos reflexivos no que mais uma vez chamo de *diário* (agora APA).

Disseram-me certa vez que escrever em terceira pessoa do singular poderia ajudar a me afastar e enxergar mais o todo para não ficar tão mergulhada no que já venho pensando e pesquisando. Assim eu poderia esmiuçar e desdobrar todas as dobras das minhas tantas camadas que o inverno sempre pede. Eu poderia escrever este trabalho todo em terceira pessoa do singular por puro e simples exercício de tentar me enxergar de cima, de fora. Como se um drone estivesse

sobrevoando minha cabeça enquanto escrevo no meu quarto, sentada na cadeira de escritório que encontrei no lixo. Mas isso se mostra um trabalho mais complicado e desnecessário já que isso tudo que quero dizer aqui é tão meu.

Então, vamos lá à viagem no tempo? Apertem os cintos!

Nome: mariana Data: 8-04-99

1.1 Eu criança

Todo adulto gosta de perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescerem. Me faltam dedos para contar todas as vezes em que me perguntaram isso. Graças aos registros que minha mãe guardou com muito carinho, consigo revisitar hoje, adulta, o que a criança de ontem respondeu em alguma destas vezes.

O que você gostaria de ser quando crescer?

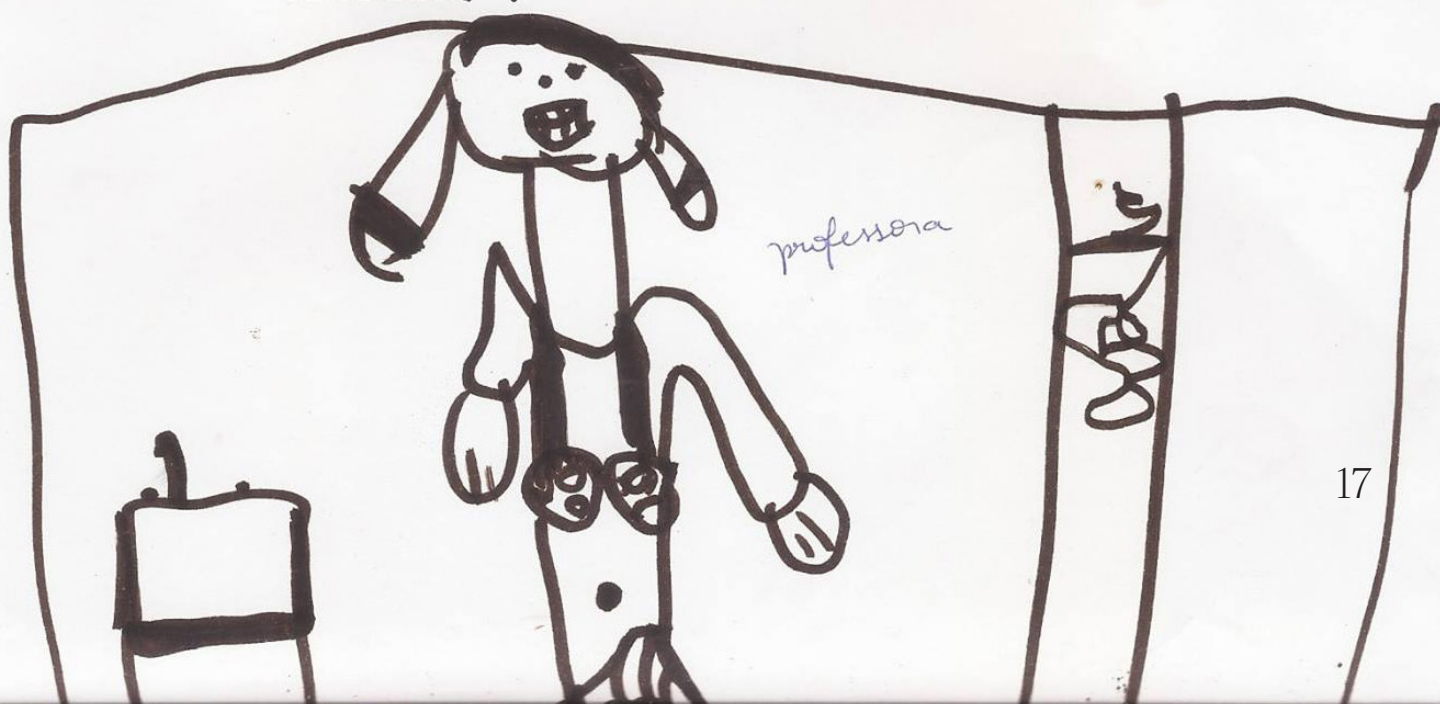


IMAGEM 1 - Desenho criança

Em 1999 eu estava na pré e com cinco anos de idade eu já parecia saber o que queria “ser”: professora e aparentemente de biquíni. Engraçado pensar que os adultos acham que a criança só vai ser algo quando “crescer”, porque já vi muitos adultos sem ainda saberem quem são. Em uma entrevista que realizei com o educador José Pacheco, que vamos ver mais à frente com mais cuidado, ele diz que perguntar à uma criança o que ela quer ser é um grande insulto. Criança não vai ser, criança é (2020).

Não pretendo romantizar toda esta trajetória e te fazer pensar: “nossa, ela sabe desde criança com o que quer trabalhar”. Não, longe disso. A constante pergunta do que quero “ser quando crescer” ainda me assombra. Talvez eu não tenha crescido o suficiente para saber. Talvez eu nunca saiba e continue crescendo e crescendo.

Depois deste primeiro registo lembro-me de ter respondido anos mais tarde, já no primeiro ciclo, que gostaria de ser professora de artes pelo mundo. Acredito que essa vontade tenha sido estimulada por parte da escola em que estava. Desde muito cedo fomos incentivadas e incentivados a explorar diferentes formas de expressão. As artes visuais e performativas eram as que mais me chamavam atenção e durante a minha vida escolar pude experimentar muitas coisas. Apesar de nas aulas de teatro estar sempre imposto a realização de uma produção no final do ano letivo, lembro-me de toda a turma bastante envolvida. A professora, que hoje é colega de profissão, dividia a turma em seus interesses como: figurino, cenografia, produção e interpretação e isto funcionava muito bem, pois desta forma íamos percebendo e valorizando o teatro como arte complexa e cheia de diferentes áreas que trabalham em conjunto para um fim que é a criação artística.

Apesar de tudo, como muitas crianças em mostras teatrais, já fui árvore.

Além do estímulo por parte da escola, desde os meus três anos de idade patino. Venho de uma família em que a patinagem artística esteve presente no dia-a-dia não só enquanto lazer, mas também enquanto profissão.

Além da minha mãe, que desde pequena patinava, minha tia tornou-se professora na companhia em que andava e fui inserida muito nova no contexto de competições e apresentações. E apesar de aquilo ser uma tradição das “Dorigatti”, eu sempre levei aquilo com a seriedade e o peso que uma criança deveria levar.

Lembro-me que todos os anos na altura do natal havia uma apresentação de final de ano e a construção daquilo tudo me deixava encantada. A escolha das músicas, das coreografias, dos figurinos, do cenário, da iluminação, dos bilhetes que tínhamos que vender. Era uma produção gigantesca aos olhos de uma menina de cinco anos e eu conseguia acompanhar tudo de perto porque a minha família inteira se mobilizava para a apresentação acontecer: eu, minha irmã e minha prima enquanto patinadoras, a tia enquanto encenadora, a avó a bordar os figurinos e a mãe a apresentar o espetáculo (também com os patins calçados).



IMAGEM 2 - Árvore

Como este período durou dos meus três anos de idade até o momento em que terminei a minha vida escolar, pude ir exercendo diferentes funções através dos anos, podendo ter uma visão alargada de toda a produção, seja na área de competições ou apresentações artísticas.



IMAGEM 3 - Patinagem

1.2 Eu adolescente

Por parte da minha família materna, sou a irmã e neta mais velha, portanto pude acompanhar de perto o crescimento de todas as crianças dessa parte da família. Sempre gostei de estar perto delas, era uma espécie de respiro do mundo adulto que parecia ficar cada vez mais complexo à medida em que ficava mais alta. Eu lembro da primeira vez que me chamaram de professora e eu sorri me achando muito importante. Eu tinha 15 anos e estava substituindo as aulas de patinagem, pois minha tia estava de licença maternidade. Isso durou alguns meses, mas eu guardo comigo a sensação até hoje quando escuto a palavra.

- Oi PROFESSORA!

A minha maior inspiração na docência foi minha avó materna. Essa admiração com certeza não vem somente do fato de partilharmos o mesmo nome. Ela, entre mulher, esposa e mãe, sempre foi uma educadora nata, seja no ambiente escolar ou não. Trabalhou com pessoas desde sempre e as crianças eram o grupo com que mais se sentia confortável. Esteve presente na criação de diversas crianças da família (inclusive eu) e é impossível não lembrar e revisitar memórias dela na minha prática. Durante a escrita deste trabalho ela faleceu e eu sinto que tenho muito dela aqui comigo agora.

20



IMAGEM 4 - Vóli

1.3 Eu jovem adulta

Acredito que o passo mais decisivo para concretizar o desejo da Mariana do pré escolar, foi a entrada no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. As graduações brasileiras de licenciatura carregam o cariz pedagógico, ou seja, sua formação é voltada para o ensino das artes cênicas, neste caso o teatro.

Já no primeiro ano lembro-me de na unidade curricular de Metodologia do Ensino do Teatro em que a professora Dra. Beatriz Ângela Cabral nos apresentou o método de ensino do Drama (o qual irei discorrer mais à frente deste trabalho). Meus olhos brilharam e eu ainda não entendia muito bem o motivo.

Um ano depois, iniciamos os estágios na comunidade e tive a oportunidade de assistir às aulas com a professora Dra. Márcia Pompeo Nogueira. Foi lá que ouvi pela primeira vez sobre a Escola da Ponte (a qual também irei discorrer mais à frente).

A primeira vez que pisei em uma sala de aula enquanto docente, eu tinha 18 anos e foi através de uma bolsa na universidade de iniciação à docência chamada Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Antes disso só havia estado em sala de aula como estudante, então para a primeira sessão com a turma pensei em fazer algo que eu gostava que tivessem feito comigo durante minha trajetória escolar. Cheguei em frente aos quase quarenta alunos de por volta de quinze anos de idade e disse: o que vocês gostariam de fazer? Não me esqueço dos rostos surpresos que me olhavam como se eu tivesse dito algo totalmente estranho. Eu era acompanhada pela professora titular de teatro da turma¹, que observava as aulas e também fazia parte do projeto. Depois de uma sessão cheia das mais variadas ideias do que poderíamos experimentar juntas e juntos, a professora me chamou para conversar: “Não podes fazer isso. Tu és quem tem que ter a rédea, senão eles montam em ti e tu não consegues dar a tua aula. És nova ainda, vais aprender que não pode ser assim tão livre”. Daquele dia em diante meu maior medo era me tornar aquela professora. E eu não a culpo, afinal, é desta forma que as coisas se dizem funcionar na escola tradicional: Uma grande representação em que uma pessoa finge que ensina e as outras fingem que aprendem.

¹ Vale ressaltar que o Teatro no município de Florianópolis, Santa Catarina, é obrigatório (pelo menos na altura da escrita desta tese. Em governo fascista está em risco até mesmo nossos direitos básicos, quem dirá a arte na escola).



IMAGEM 5- Caloura

E não se deixem enganar que as crianças não percebem isso. No livro *Casa das Estrelas* (2013), organizado pelo professor colombiano Javier Naranjo junto de suas/seus estudantes, aparecem diversas palavras com suas definições criadas pelas crianças: o/a “professor(a) é uma pessoa que não se cansa de copiar.” (p.82) e isso quem disse foi uma criança de oito anos.

Como a licenciatura era voltada para a docência, pude em meus estágios ter contato com diferentes contextos como lar de idosos, Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCFV), creches e também o 1º e 2º ciclo do ensino básico.

Em 2015 fui contemplada com uma bolsa de intercâmbio em que pude escolher a universidade e o curso. Optei pelo curso de Ciências da Educação ofertado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Durante um semestre pude realizar unidades curriculares que não haviam sido ofertadas na licenciatura do Brasil e considerava um desfalque no currículo de lá como Sociologia e Psicologia da Educação. Durante este meu período na cidade do Porto, pude finalmente realizar uma visita àquela escola que tanto era falada nas aulas de estágio: a Escola da Ponte.



IMAGEM 6 - Escola da ponte

Lembro-me que era dia 31 de outubro de 2015 e as crianças se organizavam para o desfile de *Halloween*. O estudante que nos recebeu explicou os espaços e seus funcionamentos e eu lembro dos meus olhos brilharem ao ouvi-lo com atenção. Como disse anteriormente, meu intuito aqui não é idealizar nada, mas o que vi por lá era tudo muito diferente do que eu já tinha visto. Primeiro que era uma criança a mostrar o seu espaço e o seu funcionamento. Não conseguia sequer imaginar isso acontecer com alguma das minhas turmas. Era como se a escola ali fosse realmente deles. E é!

Quando voltei ao Brasil para finalizar a licenciatura, estava motivada a continuar com os estudos na área das infâncias. Foi na unidade curricular de direção teatral (em que tínhamos de passar pela experiência de encenar um espetáculo de nossa autoria), que decidi criar algo com crianças. Como eram produções acadêmicas e sem muito fomento, foi uma oportunidade para participar de todo o processo de produção dessa criação artística. Como disse, na minha família materna sempre tive muito contato com crianças, portanto, realizei o processo de dramaturgia em parceria com duas primas, na altura com 6 e 8 anos. Foram diversas sessões em que trabalhamos em conjunto e que resultaram em uma quantidade gigantesca de material. Apesar de estar em cena apenas uma atriz adulta, todo o material cénico vinha por parte das crianças.

O espetáculo se chamou [Flor de Calasbaixo](#) e realizámos algumas apresentações pela região sul e sudeste do Brasil, incluindo na minha cidade natal, que é também a cidade em que as minhas primas vivem.

23

IMAGEM 7 - Flor



Lembro-me que no final da apresentação realizamos uma conversa sobre o processo de criação e eu ouvi da boca da mais nova a falar para toda uma plateia: “Eu fiquei um pouco decepcionada, porque eu queria estar em cena. Mas a peça até ficou boa”. Depois de muitas risadas, naquele dia eu descobri que deveria realizar um trabalho em que a pessoa adulta não estivesse centrada propondo as visões de mundo que as crianças têm. Meu **trabalho de conclusão de curso** foi sobre este processo e na altura foi indicado para dar seguimento ao mestrado. Naquela altura eu sabia que se fosse realizar uma pós-graduação, o projeto seria algo neste sentido. O esboço da minha ideia já estava ali.

Com o término da licenciatura, iniciei minhas atividades enquanto professora de Artes e de Teatro da rede pública de ensino da região da Grande Florianópolis em Santa Catarina, Brasil. Como as Artes estão inseridas no currículo obrigatório, estive em diversos contextos com estudantes do 1º, 2º e 3º ciclo. Foi uma experiência riquíssima que durou cerca de um ano, quando a vontade de continuar meus estudos neste campo gritou mais alto.

Em 2018 retornei para Portugal, para cursar o mestrado em Estudos da Criança - Supervisão, Pedagogia e Interculturalidade na Infância, oferecido pela Universidade do Minho. Tive durante o primeiro ano curricular o prazer de ter aulas com professores que eu acompanhava seus trabalhos desde o Brasil, como por exemplo o Professor Dr. Manuel Sarmiento com suas aulas de Sociologia da Infância. Apesar de me interessar muito pela área da docência, percebi que o mestrado era muito voltado para o jardim de infância além de sentir falta do cariz artístico. Foi então que, ao final de um ano, me inscrevi neste mestrado em Artes Cénicas da ESMAE, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, do IPP, Instituto Politécnico do Porto, no qual escrevo este trabalho.

1.4 Eu e a Direção de Cena e Produção

A área de especialização escolhida de Direção de Cena e Produção era completamente nova para mim, mas lembro-me de na minha entrevista de candidatura falar muito sobre o quanto gostava de ver as coisas acontecerem. Tive experiência enquanto produtora, mas sempre foi uma produção de resistência, sem muito fomento nem condições adequadas. Elas aconteciam mais no sentido de: “Dedicamos o nosso tempo para criar este trabalho, agora precisamos produzi-lo para circular e finalmente pagar a equipa”. Vi muitos projetos incríveis não darem continuidade por falta não só de fomento por parte do Estado, claro, mas por não saberem como lidar com as questões de produção. Escrevi alguns projetos para editais voltados para a formação em teatro em escolas da rede pública, mas a experiência na área não passava disso e era em um diferente contexto do outro lado do oceano.

Assim que ingressei no mestrado eu sabia que seria um desafio, ainda mais que seria a única estudante em Direção de Cena e Produção. Em uma das primeiras sessões de Pesquisa Artística, com a professora Regina Castro, ela me colocou a pergunta: "Já tens ideias de projeto para a tese?". Eu me lembro de dizer que pensava em trabalhar com crianças e no contexto escolar. Na altura ela me disse: "Conheces a Escola da Ponte?". Naquele momento eu fiz uma retrospectiva mental que durou três segundos na minha cabeça. Eu, que adoro sincronicidades², descobri que ela se licenciou no mesmo curso em que realizei meu intercâmbio. Lembro que naquele dia saí saltitante da sessão: havia encontrado uma professora que falava a mesma língua que eu.

25

Lembro-me que na primeira sessão da unidade curricular de seminário, deste curso de mestrado, eu tive de encontrar 50 coisas que eu gostaria de fazer, ver, sentir. Hoje quando as revisito, ainda quero fazer pelo menos 30 delas. A minha investigação da licenciatura já me deixou com muitas interrogações na cabeça e eu comecei este mestrado com uma ideia do que eu gostaria de pesquisar. Destas interrogações algumas delas eu pretendia esticar e fazer exclamar no âmbito do mestrado. E é aí que começa todo o deslocamento, porque além de encontrar exclamações, encontrei tantos outros mais pontos de interrogação. Afinal acredito que seja isso que nos coloque em movimento: as curvas das interrogações. De um mapa mental amarelo cheio de palavras que na altura pareciam conexas, hoje tenho outros, ainda cheios de palavras e que também me parecem conexas.

2 O termo “sincronicidade”, cunhado por Carl Jung, é uma espécie de coincidência significativa no tempo de dois ou mais elementos, que não possuem sequer alguma relação causal e que possuem o mesmo conteúdo de significado ou um sentido que se assemelha segundo a pessoa que o observa.



Imagem 8 - Mapa mental

Durante o primeiro ano realizamos muitas apresentações no formato de *pecha kucha*³, com o intuito de nos apresentarmos e conhecermos as pesquisas e contextos de todo o grupo. Neles sempre falava do meu percurso e contexto, para perceberem como é que fui parar ali. Por isso também achei importante falar sobre isso aqui, uma vez que acredito que temos de incluir os diferentes contextos nos processos.

Mais tarde, no capítulo em que desenvolvo minha calendarização e planos, exponho como foi essa busca de pesquisa.

³ Formato de apresentação com 20 imagens que duram 20 segundos cada. Em outras palavras, você tem 400 segundos para contar sua história, com imagens guiando o caminho. PechaKucha significa “bate-papo” em japonês. (tradução livre, acesso em: <https://www.pechakucha.com/>)

1.5 Eu e o mundo inteiro dentro de casa

Depois da pausa do final de ano, o semestre volta em 2020 com muitas expectativas sobre as potências que poderiam ser criadas em Projeto Teatral, unidade curricular obrigatória do curso de elevada carga horária que, segundo o site da própria escola, é completamente direcionado para a experiência teatral e relacional onde, através de propostas individuais, coletivas ou colaborativas se pretende que, de alguma forma autónoma ou com um encenador convidado, a montagem de espetáculos, os quais se apresentam publicamente. Este projeto foi inicialmente pensado em enquadrar as pesquisas e vontades de cada integrante da equipa buscando um espaço de investigação e experimentação e partiríamos da ideia de contaminação inicialmente proposta por uma das estudantes. Ironicamente, nos primeiros encontros da turma teve início a pandemia.

Me apoiando nas ideias do polaco Zygmunt Bauman (1925-2017), naquele momento existiu um estado de liquidez. Tudo era incerto, nada existia de fato. Tudo era imprevisível. Se em um dia diziam que a escola voltaria a funcionar, no outro ela só reabriria dali dois meses. Nós não tornamos a sociedade líquida. Ela que se liquefaz.

Foi aí que começaram os encontros através de plataformas de comunicação por videochamadas, nomeadamente o *Zoom*, que tanto nos ficou familiarizado. A impossibilidade física de estar com outras pessoas tentava ser sanada com o movimento de estar em frente à uma câmara. Estávamos permanentemente em cena.

O mundo começou a ser visto através de ecrãs e com o universo artístico não foi diferente. Iniciou uma onda de concertos, exposições, espetáculos em direto, e quando vimos os artistas já estavam trabalhando de forma gratuita com um alcance muito maior do que uma bilheteira esgotada do Teatro Nacional. O que pode ser muito perigoso. Por um lado, os conteúdos artísticos se tornaram mais acessíveis, mas por outro o valor do trabalho da/do artista foi colocado em jogo. Se agora tudo estivesse sendo disponibilizado gratuitamente, isso poderia abrir precedentes de que, nós artistas, conseguimos trabalhar sem fomento algum e sabemos que isso não é verdade.

Como tínhamos a possibilidade de finalizar esta unidade curricular ainda neste ano, junto da professora Inês Vicente, docente da cadeira, percebemos que as pesquisas deveriam ir para caminhos separados por motivos logísticos e de afinidade artística, resultando em três grupos. Eu enquanto produtora, estive a acompanhar todos os grupos no que dizia respeito à orçamentos, mas o que tive

oportunidade de estar mais de perto foi o grupo Manifesto⁴, em que fiz a produção, além de ter trabalhado como intérprete.

Primeiro foi do outro lado do planeta, depois do outro lado do oceano, do continente, do país, da cidade, da rua. Como em o “Ensaio sobre a cegueira”, aos poucos em todos os cantos haviam pessoas contaminadas, ou pelo menos pessoas que conheciam pessoas contaminadas. Toda e qualquer obra de arte, seja ela de que tipo for, será criada a partir de um contexto, seja do artista, do país, do mundo ou até mesmo de todos estes fatores reunidos. Seria de certa forma hipócrita e alienador não trazer a situação da pandemia. Todos fomos colocados nesta situação de cansaço obrigado. Faz-se importante analisar as implicações dos discursos sociais através da criação artística. Como traz o filósofo francês Guy Debord em seu filme *A Sociedade do Espetáculo*, homônimo do livro lançado em 1967, “(...) o espetáculo, compreendido na sua totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente”. Na altura em que Debord escreveu o livro supracitado, o mundo já enfrentava o capitalismo financeiro. Nele, ele busca debruçar seu pensamento no mundo pós-revolução industrial que já na altura era dependente da imagem, numa era de dominação das imagens. Atrelada à ideia da imagem está o capitalismo e assim como se mostra alienador não colocar em causa a pandemia, me parece também alienador não colocar em voga a questão da “robotização” de todas as áreas, inclusive as humanas.

28

Criar um projeto artístico é sempre um convite a voltar o nosso olhar para o que foi feito antes disso, que pode de alguma forma corroborar ou não com o que se pretende que seja criado. Pensar neste projeto, no ano de 2020, em meio a uma pandemia que modificou, modifica e ainda modificará de alguma forma as relações das pessoas que nela estiveram inseridas, não faz de todo o convite ser menos necessário. Em um momento em que a arte precisou de ser reinventada, qual o valor da artista, afinal? Segundo RoseLee Goldberg em seu livro “A arte da performance”, a performance já vinha refletindo “(...) a velocidade inerente à indústria das comunicações”. E essa velocidade por vezes até nos assusta e nos pega desprevenidos. A forma em que o processo se deu e que também respinga na criação artística final, só nos mostra como essa velocidade de informação nos pode ser conveniente para a continuação do trabalho. Utilizar recursos cibernéticos não é nem de longe uma novidade. Não é de hoje que os media estão nas criações artísticas. Parece até um tanto prepotente quando ouvimos falar de uma produção que experimenta as novas tecnologias em cena. Elas são assim tão novas? E de quais tecnologias estão sendo faladas?

4 Foi organizado um manifesto gráfico sobre o processo que cria força em coletivo. Ele está disponibilizado em uma conta do instagram (<https://www.instagram.com/man.i.fest.o>). É uma forma de o trabalho não ficar apenas em um link expirado ou num PDF entregue à escola em formato de relatório final.

No meio do processo, que havia iniciado com um calendário previamente estabelecido, tivemos de nos ver polivalentes em casa realizando tudo o que podíamos. De alguma forma barateamos nossos custos enquanto artistas e aos olhos do Estado, não precisamos de políticas públicas que assegurem nossos direitos enquanto trabalhadoras e trabalhadores da arte. Como disse anteriormente, pensarmos no nosso atual cenário apenas como uma consequência da pandemia me parece redutor e ingênuo.

O trabalho surgiu primeiramente numa tentativa de combater e registrar as condições de isolamento a que os alunos estavam submetidos. Durante semanas, estivemos conectadas/dos no *Zoom* através desta comunicação reticular que testemunha o nosso cotidiano e invade o meu espaço assim como o do outro mesmo à distância. Ao percebermos que não teríamos de volta as condições metodológicas de trabalho presencial em criação colaborativa, nos questionamos sobre essa nova normalidade que nos foi imposta e conseguimos mapear através de exercícios teatrais, ou quase, formas de cumprir as fichas de unidade curricular além de manter nosso interesse no trabalho e a nossa saúde mental. Travamos uma batalha com a plataforma *Zoom* e passamos de ser meras desconhecidas para nos tornarmos melhores amigas numa relação de amor e ódio (mais ódio que amor).

Lembro-me de um dia a docente desta unidade curricular, Inês Vicente, me ligar a dizer que sentia falta, assim como eu, das áreas de Direção de Cena e Produção serem mencionadas no trabalho. Com esse mote de ser incluído o que acontece no princípio, meio e fim de uma produção, pude criar um material em formato de vídeo chamado **“Regras para fazer Direção de Cena e Produção no Zoom”**, que apareciam escritas em plataformas já comumente utilizadas pela produção como e-mail, Doodle, Excel e calendário.

E por que eu estou contando tudo isso? Para continuar na saga da minha trajetória até o dia de hoje em que finalmente partilho meu trabalho convosco.

Durante este período, museus, teatros, casas de espetáculo, foram todos transformados em ecrãs. A criação “caseira” clamou por conhecimento técnico dos artistas. As áreas técnicas e artísticas fundem-se e não sabemos mais o limite de uma e outra, trazendo uma ideia de que podemos e temos que fazer “de tudo”.

Durante o processo, que foi majoritariamente virtual, pudemos nos ver em todas as especialidades pelo menos uma vez. Eram as atrizes a pensar na cenografia, a produtora a pensar na criação de cenas e assim por diante. Apesar de esse traço parecer interessante em um processo colaborativo, ele me parece funcionar de forma mais equilibrada em caráter presencial. A iluminação passou

a ser pensada a partir dos candeeiros que havíamos disponíveis em casa. O figurino passou a ser um filtro digital que reconhece nossa face e interage com ela. A cenografia era o que tínhamos em casa enquadrada num plano médio ou até mesmo a imagem do Teatro Helena Sá e Costa como fundo. A produção virou enviar links de sessões e a direção de cena digitar em um arquivo do google drive e partilhar logo depois do suposto ensaio. Estivemos durante meses a trabalhar cada um nas suas casas que passaram a ser quadrados num monitor. Eu, assim como grande parte do grupo, nunca havia sequer tido contato com este tipo de plataforma de videochamada, que não demorou muito para se tornar a nossa rotina diária. E a minha preocupação vem justamente dessa nossa grande capacidade de nos adaptarmos e, pior, nos acomodarmos em situações que nos pareciam de imediato inconcebíveis. Não demorou muito para estarmos com nossos corpos condicionados a essa plataforma. Era como se tivéssemos participado de uma formação de etiqueta para o Zoom.

Eu havia buscado a especialização na área de Produção por sentir que na minha licenciatura, apesar de despertar meu interesse, havia um desfalque. Como o momento em que iria trabalhar essas áreas na prática em Projeto Teatral não pode acontecer nos moldes comumente apresentados, senti que a experiência enquanto produtora havia sido quase nula. O segundo semestre do primeiro ano e o segundo ano do mestrado foram todos realizados em casa e no meio de tudo isso me vi prejudicada no que diz respeito à aprendizagem das áreas de especialização. Não poder estar constantemente presente nas instalações do Teatro Helena Sá e Costa que serviriam de escola para mim, se mostrou frustrante e insuficiente na minha formação.

Foi então que a docente Regina Castro me convidou para participar na Produção IV, que aconteceria em formato presencial no Teatro Helena Sá e Costa, com os finalistas do curso de Licenciatura em Teatro da ESMAE. Neste projeto, **Semenest Verbum Dei**, pude criar o material gráfico do espetáculo, as redes sociais, gerir o orçamento, realizar contactos com fornecedores, realizar a desmontagem e ter meu primeiro contacto com o intercomunicador, o que pode parecer piada, mas é a mais pura verdade. Até hoje agradeço fortemente esta oportunidade que a Regina proporcionou, e o acolhimento do grupo de estudantes, da equipa do teatro, em especial à diretora de cena Inês Carvalhido e do encenador António Durães. Foi um intensivo e uma amostra rápida das potencialidades das áreas de especialização que havia escolhido investigar.

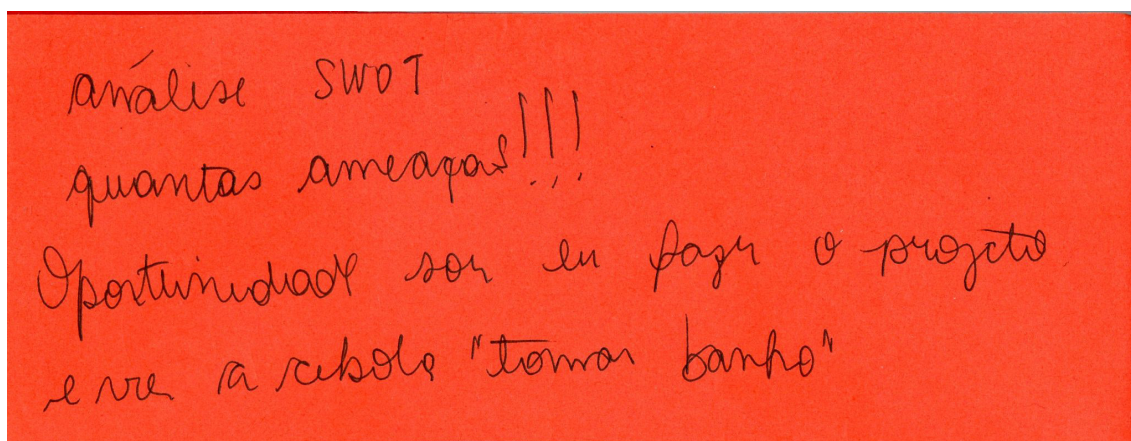
Tudo isso para dizer que o contexto não era o melhor para iniciar um trabalho em contexto escolar que envolvesse o fazer teatral, mas que mesmo assim segui com o propósito e é justamente isso que vou contar neste trabalho.

1.6 Algo entre FOFA e SWOT

A Análise SWOT (*Strength, Weakness, Opportunities and Threats*) ou em português Análise FOFA (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças), é uma das técnicas básicas para analisar as condições de uma empresa, mercado ou no caso deste trabalho um projeto artístico. Segundo o livro *Strategic Management - Text and Case* essa análise “Provides ‘raw material’ - a basic listing of conditions both inside and surrounding your company” (Dess, 2021, p.42)⁵. A partir desta análise interna (Forças e Fraquezas) e da externa (Oportunidades e Ameaças) é possível criar estratégias para minimizar as ameaças e pontos fracos, além de identificar os pontos fortes e oportunidades que poderão surgir.

Não se sabe ao certo a sua origem e há quem afirme que primeiramente se chamou SOFT (Satisfatório - bom no presente, Oportunidade - bom no futuro, Falha - ruim no presente, Ameaça - ruim no futuro).

Revisitando o meu caderno-diário pude ver um registo um pouco engraçado:



31

Imagem 9 - Análise SWOT

Na altura escrevia isto em confinamento, enquanto via a minha gata, que por acaso se chama Cebola, a “tomar o seu banho”. Aquela na altura parecia ser a única força e oportunidade do projeto acontecer em casa.

Porém, se analisar com mais cuidado, este projeto artístico, que é realizado em âmbito académico e pedagógico, a análise SWOT ficaria ilustrada desta forma:

⁵ Fornece material em bruto - é uma lista simples das condições tanto interna quanto externamente da sua empresa. Tradução livre

	FORÇAS	FRAQUEZAS
ANÁLISE INTERNA	<p>1 experimentação do fazer teatral de forma global, uma vez que o grupo estará envolvido em diversas esferas da linguagem e prática cénica;</p> <p>2 aprendizagem de um grupo heterogéneo, uma vez que o grupo possui vivências e contextos diferenciados;</p> <p>3 adequação do tema ao contexto, uma vez que o tema do trabalho surgirá de acordo com o que o grupo trouxer para o processo.</p>	<p>1 disponibilidade de tempo, uma vez que o projeto acontece durante uma oferta da escola;</p> <p>2 disponibilidade de tempo, uma vez que o projeto acontece durante uma pandemia;</p> <p>3 possível falta do carácter teatral, uma vez que o projeto pode acontecer de modo virtual;</p>
ANÁLISE EXTERNA	<p>1 ampliação do repertório artístico, uma vez que o projeto acontece em âmbito escolar onde pode já existir uma ideia enraizada do fazer teatral;</p> <p>2 Possibilidade de formação de público, uma vez que o projeto acontece em âmbito escolar;</p> <p>3 Promoção de acessibilidade física e linguística do teatro;</p>	<p>1 Dificuldade do grupo receber uma pessoa de fora de seus contextos;</p> <p>2 Possibilidade de não acontecerem apresentações da criação presencialmente, uma vez que passamos por um período de pandemia;</p> <p>3 Possibilidade de todo o projeto acontecer em carácter virtual.</p>
	OPORTUNIDADES	AMEAÇAS

TABELA 1 - Análise Swot

O berço desta análise está nos ramos de análise comercial e marketing, embora instituições e criações artísticas tenham também adotado esta prática. Criar uma análise SWOT para um projeto como este se mostrou como um exercício engraçado. Entre FOFA e SWOT eu fico com a primeira. É mais uma forma do sistema capitalista ser incutido de forma mais SOFT (suave).

Mas vamos então ao princípio da coisa toda?



PRÉ-PRODUÇÃO

Início

2. Pré-Produção: Início

Como nenhuma produção é igual a outra, sinto que a pré-produção no caso deste projeto se mescla à etapa de ideia. O processo de viabilidade, por exemplo, foi realizado em quase todas as fases. Principalmente por estar inserido em um contexto pandêmico, ele foi sendo alterado de tempos em tempos, de acordo com a evolução da pandemia Covid-19.

Portanto, nesta altura do trabalho, realizei uma espécie de “*dossier do projeto*” que nele consistem os estudos preliminares. Para pensar no projeto, tive de perceber onde ele estaria inserido além de perceber a viabilidade artística e logística do mesmo. Assim como é preciso olhar para os meus diversos contextos para perceber onde surge este trabalho (como fiz na primeira parte), é também preciso olhar para os contextos em que o trabalho está inserido (como farei neste segundo capítulo).

Este projeto está inserido no contexto da Escola Básica da Ponte, a qual irei apresentar mais à frente. Sendo assim, realizei entrevistas a três pessoas que considero de grande relevância nesta investigação e que se encontram na íntegra nos anexos deste trabalho.

Primeiramente, realizei entrevista com o educador José Pacheco (anexo 1), um dos fundadores do Projeto Fazer a Ponte. Estivemos em duas sessões diferentes a falar da educação de modo alargado. Devido à extensa experiência de Pacheco, pude ouvir muito da sua práxis em sua trajetória que iam sendo contadas com histórias deliciosas. Aprendi e refleti muito.

Depois, também com o foco voltado para a educação, realizei uma entrevista com Eugénia Tavares (anexo 2), atual diretora da Escola da Ponte que também contou com a presença de Ana Moreira, que está, junto à Eugénia, na direção da escola. Pude perceber, ainda que brevemente, a visão de educação das diretoras e o atual funcionamento da escola.

E, por fim, uma outra entrevista com a educadora Ana Moreira (anexo 3) mais voltada para as artes e o teatro especificamente, uma vez que além de diretora é tutora em drama e estaria a supervisionar a proposição do meu projeto na escola.

Nestas entrevistas me deparei com diversas referências na educação e arte-educação, às quais convido para uma conversa neste capítulo, junto de trechos das entrevistas supracitadas.

Além deste material das entrevistas, também tive a oportunidade de realizar um inquérito com a comunidade escolar da Escola Básica da Ponte, que tinha como objetivo perceber a relação da comunidade com a linguagem teatral. Analisei as respostas que serão apresentadas neste capítulo.

Então, vamos a isto?

2.1 “A casa cheia de mesas e cadeiras chatas”

Mas antes deixa eu contar o que achei por aqui sobre a escola:

es·co·la |ó|

(latim schola, -ae, ócio dedicado ao estudo, ocupação literária, lição, curso, lugar onde se ensina)
nome feminino

1. Estabelecimento de ensino.
2. Conjunto formado pelo professor e pelos discípulos.
3. Os professores.
4. Os discípulos.
5. Doutrina, sistema.
6. Seita.
7. Aprendizagem, ensino, tirocínio.
8. Método e estilo de um autor, de um artista.
9. Processos seguidos pelos grandes mestres.⁶

Se olharmos para o Priberam da Língua Portuguesa, é isso que ele nos diz. Acontece que a definição da escola, assim como o teatro, pode resultar apenas em um edifício e sabemos que não é bem assim. Há muito mais vida e movimento dentro das suas paredes (ou pelo menos deveria ter).

Simón Peláez, de 11 anos, no livro *A Casa das Estrelas* descreve a escola como uma “Casa cheia de mesas e cadeiras chatas” e eu nem sequer consigo discordar. A escola consegue mesmo ser muito chata.

35

O educador brasileiro Paulo Freire escreveu em seu livro “Uma educação para a liberdade”, que escola “(...) é uma casa onde os estudantes são convidados a assumir uma atitude passiva, com vista a receberem a transferência de conhecimentos existentes sem reflectir na verdadeira possibilidade da criação destes conhecimentos” (Freire, 1974).

Para Eugénia Tavares, atual diretora da Escola da Ponte, a escola

(...) é um espaço cultural de grande partilha e de grande vivência coletiva, onde o conhecimento e as experiências de cada um de nós, da nossa vida pessoal, se podem encontrar naquele espaço. Sempre com o grande objetivo de termos mais conhecimento e que esse conhecimento se transforme e se torne significativo na vida de cada um de nós (...) Um espaço de partilha, de transformação cultural, de comunicação em que o conhecimento está lá para ser vivido, sentido e que nos desenvolve enquanto pessoas. (2021)

⁶ “escola”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/escola> [consultado em 25-07-2021].

E que bom se ela fosse sempre assim. Para José Pacheco (2020), a escola deve ser plural, empoderadora que não se impõe e não faz neocolonização “Eu sou um Cabral ao contrário, eu sou um ‘descabralizador’ e pelo menos tento, não é”. E que bom se mais pessoas fossem assim.

Como comentei anteriormente, meu trabalho de licenciatura consistiu em um projeto em parceria com duas primas que na altura tinham 6 e 8 anos. Elas me ajudaram a definir muitas coisas que o dicionário não conseguia e agora, cinco anos depois, eu voltei a fazer perguntas para elas e também para o irmão mais novo (que na altura não tinha nem nascido ainda). Então digam lá, o que é a ESCOLA?

“Se divertir”.

(Théo, 05 anos)

**“Um lugar onde a gente estuda para conseguir
o trabalho que queremos”.**

(Eloah, 11 anos)

**“Ah, escola pra mim é uma grande porta ou entrada para um futuro
melhor tanto pra mim quanto para pessoas ao meu redor”.**

(Mel, 13 anos)

É impossível não notar como a noção de escola vai mudando. De um lado o Théo, se divertindo no pré-escolar, do outro Eloah no 2º e Mel no 3º ciclo, já pensando na vida depois da escola. Queria saber em que momento ela se transforma na “casa cheia de mesas e cadeiras chatas”.

A escola que apresentarei aqui é um dos exemplos de tantas outras que tentam há décadas ser mais que material concreto e produto. Que tenta driblar a chatice que é imposta para tornar o ambiente escolar um grande acervo de documentos de (des)orientações. Apesar de ser fundada com referências de diversos cantos do mundo, é portuguesa, com certeza e pública, vale a rubrica (peço desculpas pelas rimas).

2.2 Fazer a Ponte - A Escola Básica da Ponte

2.2.1 “A filha da revolução” - Caracterização e contextualização

A Escola Básica da Ponte é uma instituição de ensino pública situada na freguesia de São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, no distrito do Porto. Esteve localizada em Vila das Aves até o ano letivo de 2012/2013, porém atualmente divide espaço com a Escola Básica de São Tomé de Negrelos e faz parte do Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques.

É uma instituição pública de 1º, 2º e 3º Ciclo, entre o pré-escolar e 9º ano, com crianças e jovens com idade compreendida entre 3 e 15 anos. Uma escola referência na educação, não só portuguesa bem como mundial, pelo contraste do modelo de escola tradicional. Sua estruturação acontece a partir das interações entre seus membros (orientadoras/orientadores educativos, estudantes e encarregadas/encarregados de educação) além de as/os estudantes possuírem voz ativa e *participação efetiva no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação*. (Itálico nosso, www.escoladaponte.pt/o-projeto).

A Escola surge em 1976 encabeçada pelo educador português José Pacheco, que apresentou-se para mim em contexto de entrevista como “um velhinho de 70 anos”. Hoje tem na direção Eugénia Tavares e Ana Moreira. A escola pode ser considerada filha da Revolução dos Cravos uma vez que neste período, Portugal instituiu seu regime democrático, depois de passar por quase cinquenta anos de ditadura.

Em uma *live*⁷ disponível no canal do *Youtube* do Partido Político LIVRE, José Pacheco conversa sobre o contexto em que nasceu a Escola da Ponte. Para ele, que acompanhou a Revolução de Abril de perto, ela abriu portas para outros compromissos e muita coisa mudou, mas não o essencial no campo da educação.

Em 1972 já havia em Portugal propostas bem avançadas para a época, como o Movimento da Escola Moderna (MEM). Pude me aproximar deste movimento além das propostas dos franceses Elise e Célestin Freinet. Depois do 25 de abril percebi que tudo isso já fazia sentido, Freinet fazia seu trabalho há cem anos, o Rudolf Steiner da Waldorf, há 101 anos. Há qualquer coisa de errado aqui quando, depois do 25 de abril, nós aderimos às propostas educacionais de cem anos atrás. Então restou-me na minha fraca contribuição juntar com mais duas pessoas e tomar uma decisão ética

7 A Educação Depois da Pandemia acesso em 20/05/2021 a: https://www.youtube.com/watch?v=EN6zzDIJEuM&ab_channel=LIVRELIVRE

de mudar. E mudámos. Isto chama-se Escola da Ponte, com todos os seus defeitos, é uma referência mundial (2021).

Para Pacheco, as Ciências da Educação, depois do 25 de abril, fizeram um trabalho relevante mas não passaram para o chão da escola. Segundo o professor, o modelo é o mesmo do século XIX que começou com a Primeira Revolução Industrial, na Inglaterra, na Prússia Militar, na França dos conventos e nas cavernas, e é isso que nós temos hoje, 200 anos depois (2020).

Catarina S. Martins, do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Faculdade de Belas-Artes do Porto) no prefácio do livro *10x10: Ensaios entre Arte e Educação (2017)* diz que “(...) A educação, hoje, encontra-se numa encruzilhada entre um passado que desconhece e uma urgência de futuro” (Martins, 2017, p.14). E parece-me que justamente por não perceber o passado, existe esta fome de amanhã que não se sabe ao certo o quanto de novidade ela poderá trazer de fato.

As ciências da educação se ocuparam em discutir também onde deve estar o centro do trabalho e durante sua história já passou por diversos cantos: No/a educador/a, no currículo, na criança e nas relações interpessoais. Quando Pacheco fala sobre a Ponte, que segundo ele é a melhor escola que Portugal tem, ele deixa evidenciado que, apesar disso, ela, com seus 44 anos, é um “fóssil pedagógico”. Que o que fez na altura, foi deixar para trás o **paradigma da instrução** para trazer o **paradigma da aprendizagem**. O centro já não é o professor. Hoje, Pacheco relata que trabalha com o **paradigma da comunicação**, pois não aprendemos sozinhos, aprendemos uns com os outros, na intersubjetividade. “No paradigma da instrução, o professor debita e o aluno escuta, põe num teste e esquece. No da aprendizagem é o sujeito de aprendizagem que sente necessidade e que com o professor vai em busca das respostas e se alimenta disso. Isso preenche o vazio” (2020).

“E quando nós pensamos que a escola é originária na Prússia e na Inglaterra, na Revolução Industrial, nós nos apercebemos do drama.” Com isso Pacheco quer dizer que, apesar de a escola na altura propor algo que parecesse inédito, isso já havia sido proposto desde o final do século XIX, início do XX e um desses exemplos é o movimento da **Escola Nova** que foi criada com o propósito de oposição à escola tradicional, e que é até hoje difundida pelo mundo afora. Este movimento, que surge em um momento de transformações sociais, econômicas e políticas, busca um despertar de novas formas de se pensar e praticar a pedagogia e possui uma ideia bastante sustentada na promoção da democracia e igualdade de oportunidade. Possui grande influência do pensamento do filósofo Jean-Jacques

Rousseau e do educador norte americano **John Dewey**.

Dewey, que viveu até os 92 anos de idade, teve três gerações a ouvir a sua voz que ecoa até os dias de hoje. Com críticas severas às escolas tradicionais, apontava que foram criadas para reproduzir e não transformar a sociedade. Para ele, a criança deveria estar no centro da aprendizagem, de forma ativa, partindo de um problema dela para aprender com a experiência. Como foi professor universitário, em 1896 abre as portas da Escola Experimental da Universidade de Chicago, um espaço que funcionava como uma Escola-Laboratório anexa à universidade em que é dividido por projetos e com diferentes faixas etárias a trabalharem juntas, um projeto bastante transgressor para a altura.

Em 1897, publica sua famosa declaração chamada *My Pedagogic Creed* ou em português Minha crença pedagógica. Neste documento divide em cinco artigos suas noções de educação, explanando o que é, para ele, a educação e a escola, sempre as relacionando com o âmbito social.

Sobre a educação, Dewey divide em duas partes essenciais para o processo educativo: psicológico que contempla a capacidade e instintos da criança, que devem ser o ponto de partida para a educação; e o social que compreende o estado atual de civilização das crianças. Para ele, ambos os processos devem andar juntos.

I believe that the individual who is to be educated is a social individual and that society is an organic union of individuals. If we eliminate the social factor from the child we are left only with an abstraction; if we eliminate the individual factor from society, we are left only with an inert and lifeless mass.⁸

Em poucas palavras, para Dewey o processo educativo tem que fazer sentido para criança e o âmbito social não deve ser dissociado da aprendizagem. Para ele, a escola pode ser um método fundamental de progresso e reformas sociais. Uma forma de reconciliação dos ideais individuais e coletivos.

Adolphe Ferrière, pedagogo suíço no prefácio do livro “Uma Escola Nova na Bélgica” do português radicado na Bélgica, Faria de Vasconcellos, de quem irei logo falar, elabora uma lista composta por 30 princípios que constituem a Escola Nova. Entre estes princípios, que se contrapõem ao máximo da realidade da educação tradicional da época, é possível destacar a busca por uma educação

⁸ “Acredito que o indivíduo que irá ser educado é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, ficamos apenas com uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, sobra apenas uma massa inerte e sem vida” (Tradução livre).

ativa, autónoma, integral (que contemple a educação intelectual, moral e física) e prática (de forma individualizada e com trabalhos manuais).

O ideal da Escola nova pode caracterizar-se por alguns princípios. Como qualquer ideal, não foi integralmente alcançado por nenhuma ou quase nenhuma escola que conheço. Isto não quer dizer que os trinta princípios a seguir enumerados sejam todos exigidos para que uma escola seja considerada uma Escola nova. Mas a esse programa máximo pode contrapor-se um programa mínimo” (Ferrière, 1915, p.7-8).

António Sena Faria de Vasconcelos, ou **Faria de Vasconcellos**, como supracitado, é um dos mais conhecidos educadores portugueses. Nasceu em Castelo Branco, estudou direito em Coimbra e seguiu para a Bélgica estudar Ciências Sociais onde tirou o seu doutoramento.

Durante a I Guerra Mundial, Vasconcelos é exilado com sua família para Suíça, onde é acolhido por Ferrière. Anos mais tarde esteve também em países da América, como Bolívia, Brasil e Cuba.

Em 1912 funda uma “Escola Nova” em Bièrgeles-Wavre, na Bélgica, considerada por Adolphe Ferrière uma “escola modelo”. De acordo com os 30 princípios que Ferrière elencou, esta cumpria 28,5 desses requisitos.

40

Margarida Louro Felgueiras, em um capítulo do livro *Movimento Internacional Educação Nova* (2020), traz também o português **António Sérgio**, que também esteve no movimento da Escola Nova. Sérgio e sua companheira **Luísa Estefânia Gerschey da Silva**, viviam no Brasil e depois partiram para a Suíça onde se inscreveram no Instituto Jean Jacques Rousseau e tiveram a oportunidade de conhecer Vasconcelos. Ambos foram grandes difusores do escolanovismo não somente na Suíça, mas também no continente Americano. Sobre os ideais de Vasconcellos, Felgueiras levanta que

“Como pedagogo da Escola Nova, entre os vários princípios que defende encontram-se a autonomia do estudante, a adaptação do ensino ao desenvolvimento natural, físico e psíquico da criança, a importância da educação física, dos trabalhos manuais, das excursões escolares e do contacto com a natureza e com a cultura das comunidades, para o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos” (Felgueiras. 2020, p.57).

Apesar de seu livro *Une École Nouvelle en Belgique* ter sido organizado em 1915, apenas no seu centenário é que ganhou uma tradução para a língua portuguesa de Carlos Meireles-Coelho.

Em meio a tantas referências masculinas, está **Maria Montessori**, que além de pedagoga era também feminista, filósofa, antropóloga e uma das primeiras mulheres a se licenciarem como médica em Itália. É importante destacar que Montessori foi tudo isso em uma época em que as mulheres ainda eram estritamente ligadas à vida do lar, sem direito ao voto, além de o mundo passar pelo crescimento do fascismo. Ela criou o método que leva seu apelido: Montessori, e a sua visão revolucionária faz eco até hoje em diversas escolas e nas vidas de famílias.

Segundo ela própria, “Io non sono famosa grazie alla mia abilità o alla mia intelligenza, ma per il mio coraggio e la mia indifferenza nei confronti di tutto”.⁹

Devido à suas investigações do desenvolvimento da criança, por volta de 1906 Montessori toma a frente das *Case dei Bambini* - Casa das Crianças, onde pode ter autonomia e experimentar seu método. Esses espaços acolhiam crianças de três a seis anos de idade, filhas de famílias da classe trabalhadora de bairros populares de Roma. O ambiente era adaptado para estar acessível de forma integral às crianças que frequentavam, de forma a promover a independência das mesmas e fazer se sentirem acolhidas. Desde o mobiliário até o material a ser utilizado que era muito parecido com materiais do cotidiano das crianças. Com base na observação, a pessoa adulta apareceria como facilitadora e não como o veículo da aprendizagem autoritária. A partir dessas observações nesse espaço projetado para ela, era possível conhecer a criança e descobrir seus interesses. Depois de alguns anos deixa o projeto e escreve o livro *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* – O método da pedagogia científica aplicado à educação infantil na Casa das Crianças, onde descreve sua prática neste espaço. Enquanto profissional da saúde, neste livro, Maria Montessori une suas duas áreas: ciências da saúde e pedagogia e mostra que seu método não é apenas um experimento, mas sim embasado em um método científico.

A editora italiana *Garzanti* organizou um livro em 2017 chamado *Opere - Obras*, que conta com todas as obras escritas por Maria Montessori. Na obra da autora *Educazione per un Mondo Nuovo*, que consiste em conferências proferidas por Montessori na Índia em 1943, ela diz que:

9 “Eu não sou famosa graças à minha habilidade ou à minha inteligência, mas pela minha coragem e a minha indiferença no confronto de tudo” (Tradução livre).

Se il sistema educativo deve essere riformato, è necessario basarlo sul bambino stesso. Oggi non basta più studiare i grandi pedagogisti dei secoli scorsi, come Rousseau, Pestalozzi o Fröbel: non è più il tempo di rifarsi al passato. Io stessa del resto non voglio essere salutata come la grande educatrice di questo secolo: io non ho fatto altro che studiare il bambino, e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato, e che viene chiamato il metodo Montessori. Tutt'al più io sono l'interprete del bambino. (Montessori, 1943)¹⁰

Devido ao seu forte caráter anti-fascista, durante as grandes guerras Montessori adota um estilo de vida nômade. Para ela a humanidade era um único organismo. Vive em diversos países e ao final da 2ª Guerra Mundial muda-se com seu filho Mario Montessori para a Holanda onde vive até o fim de sua vida. Hoje existem escolas Montessori por todo o mundo, ainda que geralmente são instituições privadas, seus ideais são adotados por diversas famílias e profissionais da educação.

É relevante para este trabalho referir o educador progressista **Paulo Freire**, Patrono da Educação Brasileira, nascido no nordeste do Brasil, em Recife. Freire dedicou seus estudos à educação e alfabetização e no final dos anos 50 apresentou para o mundo suas teorias ligadas à alfabetização de adultos, que posteriormente ficou conhecida como “Teoria Paulo Freire”. Esta teoria afirmava que era imprescindível na alfabetização de adultos a relação do seu cotidiano à aprendizagem. Como Freire sempre esteve ligado à uma ideia de educação politizada e popular, a educação portanto deveria partir da realidade e tentar compreender o universo em que vive a/o estudante. Em toda a sua obra, Freire destaca não somente respeito aos saberes das/dos educandas/dos e de seus cotidianos, mas também parte destes saberes para as/os valorizar e educar.

Para sua companheira, também educadora, **Ana Maria Araújo Freire**, a alfabetização de adultos chamava a atenção de Paulo, pois “(...) Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de ‘demitido da vida’ em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O ‘ser-menos’ das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem.” (Freire, 1996, p. 37). A educação

¹⁰ “Se o sistema educativo deve ser reformado, ele precisa ser baseado na própria criança. Hoje já não basta estudar os grandes pedagogos dos séculos passados, como Rousseau, Pestalozzi ou Fröbel: já não é altura de voltar ao passado. Além disso, eu mesma não quero ser saudada como a grande educadora deste século: nada fiz senão estudar a criança, receber e expressar o que ela me deu, e que se chama método Montessori. No máximo sou a intérprete da criança.” (Tradução livre).

para Freire aparece como prática de liberdade e de quebra do *status quo*.

Em 1964, com o início da ditadura no Brasil, Freire foi exilado por ser considerado “subversivo”. Esteve por diversos lugares entre o continente africano, americano e europeu e só retornou à sua terra natal quando terminou o período militar, nos anos 80. Segundo o italiano Fausto Telleri, no livro “Paulo Freire: Uma biobibliografia” organizada por Moacir Gadotti, a ditadura até poderia ter conseguido exilar Freire, mas

“(…) Não havia certamente conseguido tornar vãs as suas fecundas intuições pedagógicas, as suas palavras e o seu método. Ao contrário, o seu método e a sua filosofia haviam sido assumidos, durante os anos do seu exílio, por numerosos jovens educadores, padres e religiosos, brasileiros e não brasileiros, dispostos a levar avante o testemunho deixado por ele, passando-o de uma comunidade a outra com o objetivo de perpetuá-los no tempo e difundi-los também em outros países para que o seu projeto de libertação dos oprimidos continuasse a ser fecundo e pudesse engajar novas comunidades na luta social e política também do Primeiro Mundo.” (Telleri, 1996, p91).

43

Em sua obra *Uma Educação para a Liberdade*, de 1974, Freire pontua por diversas vezes a sua visão da educação e da escola da forma que era organizada em seu contexto (vale ressaltar que, apesar de mais de vinte anos da sua morte, infelizmente não mudou muita coisa). Para ele, a educação deveria surgir como uma possibilidade para admirar o mundo e que para isso não basta apenas estarmos **nele** mas **com ele**. Como o ser humano é práxis, não podemos ser apenas espectadores da realidade, mas sim nos transformarmos em agentes da transformação. Não só estamos **no** mundo, como também **com** o mundo.

Ainda no sentido de criar uma educação que fosse capaz de promover a liberdade e pensamento crítico, Paulo Freire evidencia que a escola possui papel crucial na alienação das/dos estudantes. “(…) porque a função das escolas - duma maneira errada, numa percepção errada - é transmitir aos estudantes conhecimentos existentes porque a consciência, no seu poder reflectivo, pode conhecer. O homem [ser humano] como um corpo consciente, pode não só conhecer os conhecimentos existentes, mas pode chegar a conhecimentos novos, ou fazer novos conhecimentos” (Freire, 1974). Portanto a escola seria um espaço onde as/os estudantes assumem uma atitude passiva, à espera de transferência de conhecimentos depositada pela educadora e pelo educador. Sem uma atitude

ativa, que traga a conscientização de que é possível sim criar conhecimento, a escola, mas também não só (como por exemplo a Universidade), passa a ser um local de alienação.

Levando o pensamento do educador para o lado da arte, em um pequeno trecho de uma entrevista realizada pelo educador norte-americano Ira Shor com Paulo Freire, o primeiro pedia para que o educador sul-americano fizesse considerações sobre a relação entre a educação e a arte e sobre o papel da segunda no ensino transformador. Esse material foi publicado no volume 169 do *Journal of Education* da Universidade de Boston, e Freire responde desta forma:

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. (...) Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses. Nós podemos fazer todas essas coisas sem estarmos conscientes todo o tempo do seu aspecto estético, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino (Shor; Freire, 1987, p.509).

É aí que a educação aparece de forma evidente para Freire como uma realização estética, sendo o/a professor/a um/a artista.

44

Em suas obras, Paulo Freire apresenta diversas frentes para a prática educativa, como a importância da criticidade, da reflexão sobre a prática, da ética, do respeito, da autonomia, da apreensão da realidade, da crença na mudança, da curiosidade, da escuta e da disponibilidade. A sua contribuição para o pensamento da educação não só no contexto brasileiro, mas também mundial, é indiscutível e por este motivo achei de extrema importância mencioná-lo neste trabalho. Segundo Pacheco, Freire é fundamental porque nos diz que aprendemos uns com os outros, não aprendemos sozinhos. Ou seja, aprendemos na intersubjetividade (2020). A educação seria então um processo para nos enxergarmos e enxergarmos o mundo ao nosso redor. E ao enxergar o mundo, podemos transformá-lo.

Voltando para a Escola da Ponte, depois da visita do educador brasileiro Rubem Alves à escola, que resultou em crônicas que foram inicialmente publicadas no jornal que o autor colaborava na altura, o *Correio Popular*, de Campinas em São Paulo, a visibilidade do projeto aumentou imenso. Logo depois foi realizada a organização desses textos em um livro intitulado *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (2001). Neste livro Rubem mostra um ar romântico do que havia visto do outro lado do oceano. Segundo ele:

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram (Alves, 2001, p.35).

As atuais diretoras da escola Ana Moreira e Eugénia Tavares já estavam envolvidas na escola na altura da visita de Rubem Alves e Moreira diz que ele escreve o livro com um olhar artístico sobre as coisas, as reinterpretando e que essas diversas representações da Ponte algumas vezes possuem grande hiato entre a escrita e a vivência do chão da escola.

Apesar dessa disparidade entre escrita e práxis, Moreira afirma que também é importante a utopia para nos fazer caminhar para o que acreditamos (2020).

A Escola, que é conhecida desde os anos 70, conseguiu estabilizar sua situação pela administração educativa apenas em 2004 após realizar uma avaliação externa que serviria para comprovar a pertinência do projeto.

Hoje a Escola da Ponte é mundialmente conhecida e procurada para pesquisas académicas, formações, estágios e até mesmo visitas por parte de pessoas interessadas na sua história. Além disso, conta com participações em conferências e encontros pelo mundo afora. Outras pessoas das Ciências da Educação também escreveram sobre o projeto, como Ariana Cosme, David Rodrigues, Filomena Matos, Rui Canário e Rui Trindade. Mas como de fato funciona este corpo?

2.2.2 O “como” antes do “o quê” - Organização da escola

A Ponte enquadra-se mais em um paradigma da provocação e garante um espaço cultural de partilha e de conhecimentos e portanto organizamos para isso de uma forma diferente daquilo que habitualmente as escolas se organizam. O que é preciso é que cada escola encontre o caminho que pretende seguir (Tavares, 2021).

A organização da escola segue uma ideia de equipas e projetos, que visa o convívio entre os estudantes, encarregados de educação e profissionais da educação e orientadores educativos (psicólogos/as, sociólogos/as e terapeutas). Existe uma imensa articulação entre estes grupos que se encontram regularmente. A comunicação escola-família se faz indispensável para o funcionamento escolar e o fato de a/o estudante e suas relações serem o foco central, sem ignorar seus contextos, faz com que seja participante ativa/o de sua trajetória educacional resultando num reconhecimento de sentido no que ali pesquisam e produzem. Diferentemente de outros métodos como o Montessori, na Escola da Ponte não há aulas e segundo Eugénia Tavares está sempre em mudança.

O professor Rui Canário em seu livro, também organizado por Filomena Matos e Rui Trindade chamado *Escola da Ponte: defender a escola pública*, escreve um texto intitulado “Uma inovação apesar das reformas” em que aponta esta organização da Escola da Ponte que é estruturada na relação da equipa de professores e estudantes que são considerados em suas individualidades e que multiplicam entre si, na sua relação com os espaços e nas relações com os professores, uma variada gama de modalidades de interacção. Sendo assim, toda a equipa pedagógica trabalha com todos os estudantes (Canário, 2004)

46

Como consta no projeto educativo da instituição, a base do projeto é formar cidadãos mais cultos, autónomos e responsáveis, gerando um comprometimento na construção de um destino coletivo. Para a escola, cada ser humano é único e irrepetível e o ambiente escolar deve auxiliar na construção da identidade pessoal das e dos estudantes

A organização interna da escola é composta por órgãos, sendo eles: conselho de pais/encarregados da educação, conselho de direção, conselho de gestão, conselho de projeto e conselho administrativo. O funcionamento e composição de cada órgão está descrito no Regulamento Interno da escola (Anexo 4).

Também no regulamento interno da escola, a articulação curricular aparece a partir de seis dimensões curriculares fundamentais: desenvolvimento

linguístico, lógico-matemático, naturalista, identitário, artístico, pessoal e social. Cada dimensão possui uma pessoa coordenadora que garante articulação das dimensões. Além destas dimensões existem o domínio afetivo e emocional que são fundamentais para a vida escolar..

Dentro da instituição não existem salas de aula como no ensino tradicional. As salas são chamadas de espaços de trabalho, que são utilizadas para as/os estudantes desenvolverem seus projetos em grupos aliadas e aliados a recursos para isto, como livros e acesso à internet. Tavares diz que toda a vida da escola é sustentada das relações que são estabelecidas entre os diferentes grupos de pessoas para que sejam somente um grupo.

Também não existem turmas ou seriação de acordo com a idade dos estudantes. O que existe são núcleos de projeto: *iniciação*, *consolidação e aprofundamento*. Cada um deles possui perfis de transição (iniciação e consolidação) e saída (aprofundamento), que apresentam requisitos para as/os estudantes responderem.

Na *iniciação*, que corresponde ao 1º, 2º, 3º e 4º ano, a tutoria ocorre com mais frequência e adquirem-se competências básicas para integração na comunidade escolar, sempre com foco na autonomia, gestão de tempo, espaço e aprendizagem.

Já no núcleo de *consolidação*, que corresponde ao 5º e 6º ano, normalmente é constituído por crianças acima dos sete anos, as/os estudantes possuem menor tempo de tutoria e já estão aptos a transitar pelos diversos espaços da escola além de iniciarem a gerir de forma autónoma o seu trabalho voltado para o Currículo Nacional do 1º Ciclo. Este núcleo também pode se envolver com projetos de extensão, Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) e pré-profissionalização.

No núcleo de *aprofundamento* por sua vez, que corresponde ao 7º, 8º e 9º. as crianças menores de nove anos só estão se forem devidamente avaliadas. Geralmente é composto por crianças e adolescentes que já possuem um comportamento autónomo e assumem o Currículo Nacional do 2º ciclo. Existem uma série de competências a serem adquiridas para a transição de núcleo. Apesar da avaliação ser contínua, no final de cada ano as/os estudantes participam da avaliação nacional.

Na escola existem Assembleias que são compostas e dirigidas exclusivamente por estudantes que organizam e gerem o funcionamento interno da instituição. Os encarregados e profissionais de educação (adultos) podem participar, mas não têm direito a voto. No Regulamento Interno da escola, no Artigo 12º a

Assembleia aparece “enquanto *dispositivo de intervenção direta*, [...] é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola.

Esta “convocatória que estabelece os assuntos a tratar, cujo tratamento e conclusões são registados em acta no final de cada reunião. É dirigida pela Mesa da Assembleia, que é eleita no início de cada ano lectivo” (Pacheco, 2004).

Esta manifestação pode parecer subversiva, mas o poder de decisão dos estudantes em seu próprio espaço não é nada que devesse ser invulgar uma vez que a 20 de novembro de 1989 foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada em território português um pouco depois, em 21 de Setembro de 1990). É de importância referir que a convenção não se enquadra como uma simples declaração com indicações, mas obrigações a cumprir para com as crianças determinadas através de direitos participativos na vida social. No Artigo 12 deste documento, por exemplo, diz que:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional. (2019, grifo meu)

Logo, as Assembleias da Escola da Ponte aparecem como a manifestação deste direito, colocando as/os estudantes como sujeitos-ativos, participativos e corresponsáveis pelas suas próprias vidas.

Segundo Ana Moreira, a escola tem uma dinâmica completamente diferente, e um estar completamente diferente. Todas e todos têm um papel determinante para a vida da escola e são responsáveis por isso.

É importante ressaltar que a Escola da Ponte foi a primeira escola do 1º ciclo a assinar seu Contrato de Autonomia em fevereiro de 2005 (anexo 5). No livro *A Escola da Ponte sob múltiplos olhares*, organizado por José e Maria de Fátima Pacheco, conta com excertos de entrevistas com pessoas que estiveram e ainda estão inseridas na comunidade escolar. Segundo um professor que não é identificado, o Contrato de Autonomia passaria para a escola uma grande parte das competências que o Ministério detém (seja no nível financeiro, gestão pessoal

e de organização). Por conta disso, a escola teria de prestar contas mais extensas ao Ministério.

O Contrato de Autonomia da Ponte foi uma esperança. No fundo, essa esperança tem-se desvanecido aos poucos. Muitas das coisas que a Ponte pretende fazer não estão ao abrigo da lei geral. Assim, mesmo havendo Contrato de Autonomia, não o podemos fazer... É complicado e contraditório (Pacheco & Pacheco, 2013, p.88).

Com o fim deste contrato, a escola já não possuía autonomia para selecionar as educadoras e os educadores e passaram a ter docentes colocados por concurso. Segundo Tavares,

Na Ponte todos os anos tem professores que mudam (...) e isso mexe com a estrutura e com aquilo que já está mais ou menos enraizado (...) As pessoas quando chegam à Ponte já tem muitas delas um historial profissional e pessoal grande e muitas muito colado à uma forma de estar muito diferente daquela forma que nós tentamos todos os dias viver. Às vezes quase que é preciso romper com tudo o que a gente tinha, rasgar quase, e começar de novo. (Tavares, 2021)

49

Essa oscilação no quadro de educadoras e educadores da escola traz muitos desafios, pois a organização da escola, que apesar de ter de seguir o currículo previsto pela Direção-Geral da Educação, possui uma dinâmica e um estar completamente diferente de outras instituições. Segundo Ana Moreira, os referenciais do Ministério são importantes mas não estão a criar uma forma na sua cabeça. São um referencial que tem que ter e avaliar, mas não engessam seu trabalho.

O que pude perceber é que no final das contas é mais sobre **como** fazer do que **o que** fazer. E quando falamos em como, a arte sempre responde das mais variadas formas, não é?

2.2.3 “Só se ama aquilo que se conhece” - As artes na escola

*“É que eu entendi que só se ama aquilo que se conhece.
E quanto mais conhece mais se ama” (Pacheco, 2020).*

Como referido anteriormente, a Escola da Ponte foi a primeira escola do mundo, do ensino básico, a assinar o contrato de autonomia. No jardim de infância foi a italiana **Reggio Emilia** que foi construída com as ruínas deixadas pela Segunda Guerra Mundial em 1945. Com o objetivo de construir uma escola para crianças pequenas a partir do envolvimento da comunidade majoritariamente operária e camponesa em Villa Cella, no norte de Itália, foi construída com a força trabalhadora da zona e o pedagogo **Loris Malaguzzi**, que se encantou pelo projeto, passou a ser coordenador educativo da escola.

Reggio Emilia surgiu para mim pela primeira vez durante as aulas de Pedagogia na Universidade do Minho e já pude ver que haviam muitos pontos de interesse em comum. A escola, que tem o foco nas expressões simbólicas, busca o protagonismo da criança e a tríade escola, comunidade e família, sendo o sentimento e a vivência da comunidade educativa um dos pilares do modelo. É importante ressaltar que esta seria a primeira escola municipal de educação de infância em Itália, já que, até 1963, apenas haviam instituições privatizadas e relacionadas à Igreja católica.

50

O modelo de Reggio Emilia está em constante mudança, faz-se necessário um modelo que se encaixe na criança e não o contrário. “Reggio is not a stable model producing predetermined and predictable outcomes, but a place where questions and uncertainty, change and innovation are welcome. (Rinaldi & Moss, 2004, p.3).

Para mim, um dos pontos mais interessantes é a ideia de atelier no qual as linguagens visuais são utilizadas para ajudar a compreender o processo de aprendizagem. Segundo a pesquisadora Dalila Lino, “O atelier é um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças, um espaço para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências” (2013). A/o atelierista auxilia na planificação e organização das atividades, sempre se apoiando em diferentes dispositivos.

Veia Vecchi foi uma das primeiras “atelieristas”, educadora com experiência em práticas artísticas, a trabalhar neste modelo e segundo ela em seu livro que busca explorar o potencial das suas experiências nos ateliers “[...] as crianças devem ser livres para explorar a realidade usando a expressão de forma criativa”

(Vecchi, 1998).

Essa noção de utilizar diversos recursos expressivos, como o desenho, a escultura, o teatro e a música só evidencia como é importante para nosso autoconhecimento. A presença das formas de expressão ligadas à arte são muito presentes no modelo e quando se coloca um/a atelierista neste espaço, valoriza também o seu ofício. De modo que no método tradicional a arte é muitas vezes vista apenas como ferramenta para a aprendizagem e de forma estereotipada e redutora. Em um trecho disponibilizado pelo canal no Youtube do Centro Internazionale Loris Malaguzzi, Vecchi descreve a abordagem como

Una pedagogia nuova e originale dove i linguaggi poetici sono stato accolti e considerati importanti per una conoscenza più ricca e completa (...) Un progetto educativo dove la sensibilità estetica è trasversale e si colloca come barriera per allontanare tutte le forme di violenza e sopraffazione (2017).¹¹

Parece que já ouvimos isso da aprendizagem como um ato estético em alguns lugares e é exatamente isso que acho importante frisar: nada nem ninguém caminha sozinho e nada é tão novo assim. Essas abordagens estão sendo pesquisadas há décadas e de alguma forma elas dialogam entre si (ora concordando, ora não).

51

Em 1994, por exemplo, surge em Portugal o MOVEA (Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte) que teve como primeiro sócio honorário, o neuropsiquiatra infantil pioneiro do Neo-Realismo português, **Arquimedes da Silva Santos** que neste ano de 2021 é comemorado seu centenário. Arquimedes foi um homem de múltiplas facetas que passam pela medicina, política, psicologia, arte e educação.

Eu tinha a formação de pedopsiquiatra e vi que a melhor maneira, do ponto de vista educativo, de agir na vida das crianças com dificuldades era através das expressões artísticas, quer seja da música, das artes plásticas, da psicomotricidade, da dança, do drama, etc. (entrevista à revista “Noesis – nº 55-Julho/Setembro 2000).

¹¹ Uma pedagogia nova e original onde as linguagens poéticas foram acolhidas e consideradas importantes para um conhecimento mais rico e completo (...) Um projeto educativo onde a sensibilidade estética é transversal e funciona como uma barreira para remover todas as formas de violência e opressão. (Tradução livre - disponível em https://www.youtube.com/watch?v=xaMHusQjvV8&ab_channel=CentroInternazionaleLorisMalaguzzi, acesso a 05/08/2021)

Esteve sempre muito ligado ao caráter social e além do MOVEA, esteve presente em outras iniciativas como o IAC (Instituto de Apoio à Criança)¹², que defende os direitos das crianças desde os anos 80.

João dos Santos, colega de Arquimedes e também médico e pedagogo, em seu livro *Eu agora quero-me ir embora* de 1991, é entrevistado por João Sousa Monteiro e defende a importância do movimento como primeira forma de pensar e que a consciência do corpo é adquirida no contato com outros corpos além do próprio. Para ele:

Há artistas adultos que procuram reencontrar a sua infância, a sua pureza, os seus processos de sensibilidade e de compreensão das coisas mais elementares e mais antigas. Só que é muito difícil, depois de a gente passar pela escola, pelo academismo, pela crítica dos outros, pela maturidade e por tudo isso, voltar tanto atrás que seja capaz de ser outra vez como uma criança. Donde resulta que um artista nunca pode ser exactamente como uma criança, pode aproximar-se, mas voltar a sê-la exactamente, nunca (Santos, 1991).

É importante referir que atrás destas referências portuguesas existe o britânico **Herbert Read**, um dos nomes mundialmente conhecidos no movimento de Educação pela Arte, que em 1943 escreveu a obra *Education Through Art* onde sustenta sua tese de que a atividade artística é essencial para a educação do ser humano.

52

Na verdade o que quero é apenas isto: que a arte, concebida amplamente, seja a base fundamental da educação. Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza (Read, 1982).

Desde que Read assumiu a presidência da primeira Associação Internacional de Educação pela Arte, diversas associações a nível mundial surgiram para solidificar o movimento, como por exemplo, em 1957 a Associação Portuguesa de Educação pela Arte fundada pelas pedagogas **Alice Gomes** (enquanto presidenta), **Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina**, todas elas mulheres consideradas pioneiras no movimento em terras portuguesas. **Maria João Craveiro Lopes**,

12 <https://iacrianca.pt/> - acesso a 19/08/2021

sócia do MOVEA, em sua tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora no ano de 2015, procura trazer em seu estudo como as visões dessas três mulheres eram vanguardistas e por conseguinte contribuíram para o movimento de Educação pela Arte não somente em Portugal, mas também mundialmente.

Quando falamos em exemplos de projetos que utilizam a arte como base, no Brasil está o **Projeto Âncora** que em 2014 foi considerado um dos dez projetos mais avançados do mundo da educação. Segundo o próprio site, a Instituição está instalada em terreno de 12.000 m² na cidade de Cotia e dispõe de uma infraestrutura com salas de aprendizagem, laboratórios, quadra de esportes, circo, biblioteca, cozinhas, pista de skate, refeitório, hospedaria, assim como áreas verdes, arborizadas com frutíferas, canteiros de ervas e uma horta¹³. Durante quatro anos, José Pacheco esteve a contribuir no que diz respeito à criação de um projeto do paradigma da educação. Segundo Pacheco durante a nossa entrevista, o centro do projeto sempre foi a arte. Não era um prédio, era um espaço, uma tenda de circo. À volta tinham ateliês de mosaico, de piano...A arte era o núcleo básico e tinha como centro o exercício da sensibilidade humana e do senso estético.

(...) Nós trabalhávamos as artes em todo o momento de todos os dias, 365 dias por ano, não é 200 é 365. 24 horas por dia, e não 4 ou 5 horas. Em todo o espaço, não há disciplinas, não há turmas, não há aulas, não há nada disso, há aprendizagem. (Pacheco, 2020).

53

É importante discutir sobre o papel que as artes podem desempenhar no contexto escolar. Para alguns pode ser ferramenta para chegar a resultados educativos, mas ela pode ser mais que isso - e menos também. Afinal porque não *Ars Gratia Artis* - Arte pela Arte?

Segundo o 27º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948: “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.” Sendo assim, a cultura e a arte tornam-se parte essencial para o desenvolvimento humano. Filomena Matos e Helena Ferraz escreveram na revista *Noesis* no Dossier - As artes na educação que

(...) os contributos da Educação Artística situam-se, sobretudo, ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de acção (Ferraz & Matos, 2006, p.27)

De acordo com as autoras, existem duas abordagens para a Educação Artística e elas são definidas de acordo com o papel que elas podem desempenhar. Podendo ser **objeto**, que seria a matéria a ser estudada desenvolvendo as competências artísticas dos estudantes, ou **método de ensino e aprendizagem** que seria mais voltada para a linguagem artística (artes visuais, música, artes performativas) sendo utilizada como ferramenta para a aprendizagem de outras disciplinas. Estas abordagens não são opostas e muitas vezes podem ser trabalhadas em conjunto.

Entre as referências que Ana Moreira cita na construção de uma identidade artística para a Escola da Ponte, está **Ana Mae Barbosa**, arte educadora brasileira que teve o privilégio de assistir uma de suas aulas magnas em 2015. Barbosa fala que

Esta *dubiedade* da Arte a torna valiosa na Educação; Arte não tem certo e errado, tem o mais ou o menos adequado, o mais ou o menos significativo, o mais ou o menos inventivo. Arte na Educação se contrapõe às supostas verdades da Educação e às mais suspeitas ainda, certezas da Escola. (Barbosa, 2018).

Barbosa propõe uma tríade para o ensino da arte chamada de proposta triangular, que pode ser ilustrada da seguinte forma:

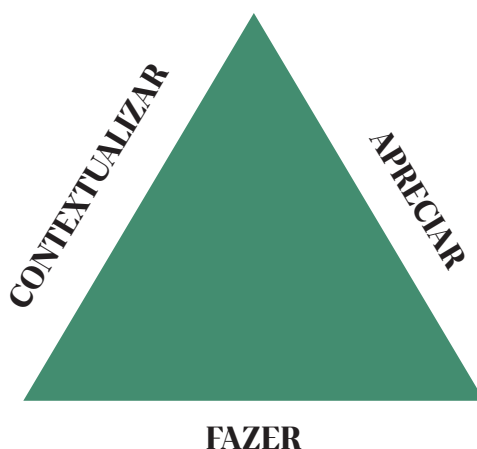


IMAGEM 10 - Proposta Triangular

Neste triângulo o **fazer** enquadra o fazer artístico enquanto expressão, seja na linguagem que for. O **contextualizar** aparece para situar historicamente a arte, e **apreciar**, saber lê-la, relacionado ao âmbito da recepção, percepção, interpretação e por conseguinte a fruição da arte. Portanto, nesta abordagem é contemplada a experiência, de ver e observar, e a de entender os signos e a linguagem artística nas suas relações com o mundo.

A adoção desses três eixos norteadores (produção, apreciação, contextualização) da área de artes visuais para a área do teatro, ainda que pareça

ser uma transposição de uma área para outra, é uma proposta coerente, importante para ser levada em consideração ao se pensar no ensino da arte. É uma teoria voltada para as artes visuais, já que Barbosa investiga essa área, acontecendo então, mais uma vez, a análise dessa linguagem frente às outras. Porém, como todas as linguagens estão submetidas à área geral da Arte, essa proposta serve como referência a elas dando um direcionamento e uma base para o fazer artístico, devido à importância desses três eixos no ensino das linguagens artísticas.

Para o educador estadunidense **Elliot Eisner**, as funções da Arte na Educação passam por vários pontos. Ana Mae Barbosa (2018) aponta em seu artigo: 1. Auto expressão criadora; 2. Solução criadora de problemas; 3. Desenvolvimento cognitivo; 4. Cultura Visual; 5. Ser disciplina; 6. Potencializar a performance acadêmica; 7. Preparação para o trabalho.

As Artes já estão presentes nas escolas desde o modernismo, como, por exemplo, com o educador já mencionado Herbert Read. Como tem sua origem na psicanálise e psicologia, a arte na escola ainda é muito associada ao desenvolvimento cognitivo e não uma expressão criadora difusa. “A pedagogia é arte e ciência mas para fazer uma escola como deve ser e contemplar a dimensão artística, não podemos apenas atermos no cognitivo. O ser humano é multidimensional. Ele é afeto, emoção, estética” (Pacheco, 2020).

55

Já em 1971 os educadores franceses Robert Gloton e Claude Clero criticavam a escola como agente contrário à criatividade e regulador do *status quo* em sua obra “A Actividade Criadora na Criança”. Segundo os autores,

A escola tem mais que fazer do que formar homens [seres humanos] autónomos e inventivos. Ou melhor, ela desejaria fazê-lo, mas por acréscimo, por assim dizer. Institucionalmente, a escola não está ao serviço da criança (...) Está ao serviço da sociedade, que quer homens [seres humanos] formados em função das suas necessidades objectivas e colocados cada um no seu lugar. (...) A escola é mais um elemento de conservadorismo social do que um factor de progresso. (Clero & Gloton, 1971)

Mas como é vista a arte no projeto educativo da Escola da Ponte? Durante a conversa com José Pacheco, indaguei sobre a relação da arte na fundação. Ele conta que quando começaram, há 44 anos, o currículo do ensino primário compreendia diversas áreas como: português, matemática, estudo do meio, expressão dramática, educação física, expressão musical e plástica, mas as escolas costumavam trabalhar apenas com português e matemática.

Então nessa altura, éramos três, cada um ficou com uma área das artes. Eu fiquei com a educação musical, tinha a expressão dramática e a plástica. Semanalmente a equipa se organizava para que, a partir daquilo que estavam a estudar nos projetos gerais, tivesse tradução artística (Pacheco, 2020).

Mas então as artes estão na escola? Pacheco me respondeu essa pergunta exatamente assim: “As artes estão na escola porque o corpo está na escola. Precisa é desaprisionar o corpo para que haja manifestação de arte e um corpo que possa se manifestar”.

Em entrevista com Ana Moreira, pergunto o mesmo e ela conta um pouco da relação das artes na Escola da Ponte e sua vivência:

Vim para cá vai fazer 24 anos em janeiro (de 2021), para exercer em termos de trabalho artístico, de expressão plástica, drama e música. O trabalho na altura era reduzido e simples, quase nulo, uma espécie de apêndice do português ou da história. Foi preciso preparar todo um trabalho de base para instalar na Ponte as Artes. Nós estivemos a tentar encontrar uma ideia de rede, de suporte àquilo que nós achávamos que seria o trabalho artístico (...) Nós partimos a pedra toda (Moreira, 2020).

56

Ana diz que, apesar de receberem o suporte curricular da parte do Ministério, a perspetiva de artes em termos de educação é diferente de práticas comumente encontradas na generalidade das escolas. Esse regimento do currículo é feito como for mais conveniente e a premissa sempre é a proposta dos estudantes, com o envolvimento desde o desenho inicial até a apresentação final que é sistemático e contínuo.

Como pudemos perceber, as artes em contexto escolar vêm sendo discutidas há um bom tempo. Frequentemente relacionada às artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia...), mas e o teatro, onde fica no meio de tudo isso?

2.2.4 “Mundo de vidas” - O teatro na Escola

“Teatro é a sala de aula porque o professor veste o clown e teatraliza tudo aquilo. Repara que o professor nem sequer tem um guião, ele gere a imprevisibilidade. Os professores são artistas, sem dúvidas.” (Pacheco, 2020).

Este subtítulo foi extraído de uma resposta ao inquérito sobre teatro na escola, o qual analisarei no decorrer deste subcapítulo. O teatro para esta pessoa não é nada mais, nada menos que um “mundo de vidas”. E quem sou eu para discordar?

Durante os anos 60 e 70, imensas pesquisas se voltaram para as infâncias e suas diversas manifestações de expressões, criatividade, imaginação e ludicidade. Para isso, gostava de trazer alguns nomes que acredito que foram fundamentais para a minha formação e criação deste projeto.

Primeiramente trago as seguintes metodologias do ensino do teatro: **Jogo Dramático** e **Jogo Teatral**. Para isso, exponho um artigo publicado na revista Educação & Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) escrito pela investigadora brasileira **Maria Lúcia Pupo** em que traz o jogo teatral e o jogo dramático que apesar de serem comumente utilizados nas práticas da pedagogia do teatro, carregam características bastante distintas.

O **Jogo Dramático**, aparece de forma ambígua devido à sua tradução para a língua portuguesa. Ora traduzida a partir do inglês **Dramatic Play**, ora do francês **Jeu Dramatique**. Segundo Pupo, apesar de ambas as traduções derivarem do radical grego drama (ação), elas são lidas de formas completamente distintas.

57

A tradução francesa, **Jeu Dramatique** tem como grande nome o homem de teatro Léon Chancerel, em um contexto do *Vieux Colombier* de Jacques Copeau e do *Atelier* de Charles Dullin. É mais voltado para a improvisação teatral como uma espécie de “treinamento” de ator/atriz que pretende se contrapor à reprodução do fazer teatral já consagrado. Segundo Pupo (2005), Chancerel busca apoiar-se na infância e juventude para renovar a arte teatral. Encoraja o nascimento e aperfeiçoamento de grupos teatrais e atua em locais pouco comuns na época, como subúrbios, hospitais, cidades do interior e zona rural. No período pós-guerra o *Jeu Dramatique* foi além de improvisações com regras e se democratizou em organizações de educação popular passando a fazer parte de políticas culturais.

Se entre a década de 30 e os anos 90, [já com Jean-Pierre Ryngaert], o jogo dramático passou por várias mudanças, tal fato certamente revela que sua estrutura é suficientemente aberta para poder absorver as contínuas transformações que dinamizam o teatro na contemporaneidade. (Pupo, 2005, p.227)

Já a tradução inglesa, *Dramatic Play*, segundo Pupo, estaria mais ligada à brincadeira espontânea da criança, sem necessariamente haver intervenção adulta, seria o faz-de-conta e o brincar que é inerente às infâncias. Tem Peter Slade como pioneiro, autor de *Child drama*, que é conhecido mundialmente. “I have written of what I think ought to happen and why, trusting that parents, teachers and therapists will do what they can (if they understand the importance of the whole person), and not what they can’t”.¹⁴ (Slade, 1995). Slade em suas obras a partir de suas observações e práticas busca apresentar as fases evolutivas presentes no jogo dramático que não são necessariamente teatro mas sim dramatizações. São elas: Primeiras imitações (1 a 3 anos); Jogo de faz-de-conta (6 a 8 anos); brincadeiras realistas (8 aos 11 anos). Para ele, a arte teatral fundamentada na artificialidade não contribui para educação de crianças e jovens.

Os **jogos teatrais** (*theater games*), por sua vez, foram denominados por sua autora, a estadunidense **Viola Spolin**, e apesar de não serem muito disseminados cá em Portugal, são muito comuns nas práticas de teatro na escola no continente americano. Spolin possui “(...) um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico” (Pupo, 2005, p.218). No Brasil suas publicações tiveram sua tradução pela professora Ingrid Koudela. Entre elas está o título *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin* que conta com uma série de fichas com adaptações de jogos tradicionais para a linguagem teatral, exercícios de improvisação, jogos teatrais de criação de cenas e personagens. Em toda a obra de Spolin fica evidente que para o jogo acontecer é preciso existir regras que são criadas com um ponto de partida que é chamado de **foco**. “Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos apreensíveis” (Pupo, 2005, p.219). A **instrução** é imprescindível para o andamento do jogo e a **avaliação** é realizada ao final do jogo pela plateia e o próprio grupo.

Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si (Pupo, 2005, p.219).

14 “Eu escrevi o que eu acho que deveria acontecer e porque, confiando que encarregados de educação, professoras e professores e terapeutas farão o que puderem (se entenderem a importância da pessoa como um todo) e não o que não podem” (tradução livre).

Para Spolin, todas as pessoas são capazes de atuar e improvisar. Como aprendemos através da experiência, podemos aprender qualquer coisa que experimentarmos. Para ela, o talento não existe e deveria ser caracterizado como uma capacidade individual de experienciar. Para isto, são necessários envolvimento em todos os níveis, sejam eles intelectuais, físicos e intuitivos. A espontaneidade é quem nos forma e ela seria o momento de liberdade pessoal. Logo, para aprender a fazer teatro é necessário conhecimento intuitivo, uma pessoa livre para experimentar e um ambiente para que isto possa se tornar possível (Spolin, 1999). Como disse, os jogos teatrais são bastante utilizados na prática docente teatral brasileira e é uma abordagem que recorro no meu trabalho em escolas e comunidades.

Além destas metodologias mais populares, tive a oportunidade de conhecer o trabalho da francesa **Catherine Dasté**, a partir de **Márcia Pompeo Nogueira**, que foi minha professora da licenciatura nas unidades curriculares de Metodologia do Ensino do Teatro e Estágios na Comunidade e Escola. Foi a Márcia que também apresentou à Mariana, de 18 anos, a Escola da Ponte e é mais uma pessoa que hoje está em outro plano. Agora voltando para Dasté, ela possui uma pesquisa de “Escuta atenta”, que devido à sua insatisfação com as adaptações e criações dramáticas e cênicas para o público infantil, buscou ouvir o que as crianças gostariam de dizer para aí então criar uma produção com este material recolhido. Segundo Nogueira, este processo se dá a partir de não “(...) apenas ouvir as histórias, (...) (Catherine) sugeria temas, interferia para não terminarem as histórias que estavam começando a se desenvolver” (Nogueira, 2015). A partir disso criava espetáculos para crianças com seu grupo *Comédie de Saint-Etienne*. Apesar de haver pouco material traduzido para o português, Dasté possui um trabalho bastante relevante na construção de dramaturgia através de perguntas. Para ela, o teatro para crianças “(...) *debe abrir nuevos campos a la imaginación, desarrollar esa agudeza sensorial que poseen los niños pequeños y que pierden progresivamente en favor de un modo de percepción condicionado por la necesidad de eficacia*” (Dasté, 1978).¹⁵

59

Não é de hoje que as pesquisas com as comunidades, neste caso específico a escolar, vêm crescendo, ainda que a criança nem sempre possa diretamente escolher se quer participar ou não desta organização. Mas, apesar de as pesquisas com comunidades já serem algo comum, foi nos anos 80 e 90, que o tema do teatro para infância e a criança como pessoa com potencial performático sofreu um grande aumento no número de pesquisadoras/res pelo mundo. As pesquisas voltadas para as infâncias, que são comumente vinculadas a um pensamento

15 Deve abrir novos campos à imaginação, desenvolver essa agudeza sensorial que possuem as crianças pequenas e que perdem progressivamente em favor de um modo de percepção condicionado pela necessidade de eficácia (tradução livre).

paternalista e de cuidado, na Europa dos anos 90 e 2000, buscam uma visão mais verdadeira das inquietações das crianças.

Na Itália, o grupo **Societas Raffaello Sanzio**, que trarei mais adiante, referências a partir do livro de Melissa Ferreira, "Isto não é um Ator", trabalhou massivamente com crianças em seus espetáculos além de possuírem um grupo de formação de teatro para a infância. Também na Itália, **Letizia Quintavalla** desde os anos 70 se dedica com seu grupo Teatro Delle Briciole, ao teatro com e para crianças.

Além disso, grupos de teatro se formam com o intuito de fazer teatro com linguagem específica para as crianças e suas infâncias. É o caso do grupo **Pé de Vento**, sediado na cidade do Porto, que iniciou suas atividades no final dos anos 70. **Carlos Fragateiro**, desde os anos 80, vem pesquisando o teatro-educação, as infâncias e seus desdobramentos. Com o aumento de produções e reflexões voltadas para este público, se fez necessário criar programações e, porque não, espaços em que fossem destinados apenas às crianças. Como o **LU.CA- Teatro Luís de Camões** que segundo o próprio site é um equipamento municipal da cidade de Lisboa com uma programação artística regular exclusivamente dedicada às Crianças e aos Jovens.

Esta programação artística teve início em 2007, no Maria Matos Teatro Municipal, e agora instala-se neste novo espaço, o primeiro do país dirigido aos referidos públicos, ampliando a sua missão e objetivos.

60

Com o grande aumento de pesquisas nesta área das infâncias e o teatro, fez-se imprescindível perceber as infâncias que existem (no plural mesmo), de seus contextos, de seus modos de enxergar o mundo. E é isto que procurava investigar neste projeto ao aproximar a experimentação e produção artística de forma autônoma e afastada do olhar adulto como detentor de todo o conhecimento.

Além destas metodologias anteriormente referidas, está o **Drama** inglês que foi imprescindível para o desenvolvimento do que viria a ser meu projeto e que irei abordar com mais atenção no decorrer do trabalho. Aguarde e confie.

Em um registo aquariana sonhadora que sou, em entrevista com José Pacheco eu perguntei: O teatro pode mudar a escola e a escola pode mudar o teatro? Ele me respondeu:

Essa é uma pergunta que o Paulo Freire também fazia. É evidente que o teatro pode ajudar a mudar a escola, com certeza. (...) O teatro pode contribuir, agora a escola que temos não muda o teatro, ela acaba com tudo o que é

manifestação artística. Porque infelizmente é o currículo que conta e o exame para entrar na faculdade (...) Então o teatro pode ajudar a mudar esta porcaria de escola que nós temos. Eu digo porcaria porque apesar de tudo é um eufemismo. Eu poderia dizer em outras palavras bem mais fortes. Porque aquilo que me surpreende é que mesmo nas faculdades, onde há cursos ligados às artes, ainda continuam com o modelo instrucionista. (...) Se alguém quer fazer arte, não vai para a universidade” (Pacheco, 2020).

Assim como Gloton e Clero, Pacheco também acredita que a escola nos moldes tradicionais que nos é apresentada hoje acaba com qualquer arte que o corpo estudantil pudesse criar. Pacheco esteve à frente da fundação da Escola da Ponte nos anos 70, por isso quis saber também o que pensa a atual docente responsável pelo drama na escola que existe hoje. Fiz então a mesma pergunta à Ana Moreira: O teatro pode mudar a escola e vice-versa?

Se eu não acreditasse que o teatro é um meio transformador e mobilizador, não estaria a fazer o que faço. Portanto acho que sim e que deveria ser obrigatório. Nós temos esta oferta, mas assim como a música faz parte do currículo, acho que o teatro, a expressão dramática, deveriam fazer parte do currículo nacional. (...) Mas é preciso trabalhar para não acontecer com o teatro o que aconteceu com a música. A partir do momento em que a música se tornou uma disciplina e tem um currículo próprio, foi encaixada numa aula e então vemos aquelas situações que eu luto contra (Moreira, 2020).

61

É essa busca pela utopia que nos move. Ana Moreira, que é responsável pela valência do drama, refere que é uma oferta curricular para os estudantes do 7º ao 9º ano. “À medida em que eles vão se desenvolvendo e experienciando dinâmicas artísticas, a parte da linguagem vai surgindo e vai sendo trabalhada, portanto é algo flexível, não está separado por anos (...) O produto é interessante, mas o processo é extraordinariamente interessante. É aí que está a aprendizagem.” (Moreira, 2020). Parecia que o que eu buscava para o projeto conseguia facilmente ser inserido no pensamento da escola e isso me deixou cada vez mais entusiasmada.

Mas, se o teatro é feito com a presença e as relações, caso fosse preciso, como fazer teatro online? Foi então que a Ana disse: “Temos que ser criativas (...) Nós temos sempre que improvisar naquilo que temos, porque não temos meios.

Tens é de pensar assim, não tenho arma, tenho fisga. É o que há” (Moreira, 2020).

E foi o que nós fizemos.

Com o objetivo de tentar perceber, ainda que de forma abrangente, qual a relação da comunidade escolar da Escola da Ponte com a linguagem teatral, realizei um breve inquérito com oito perguntas. Foram recolhidas no total 140 respostas de pessoas que exercem diferentes funções na escola as quais trarei aqui.

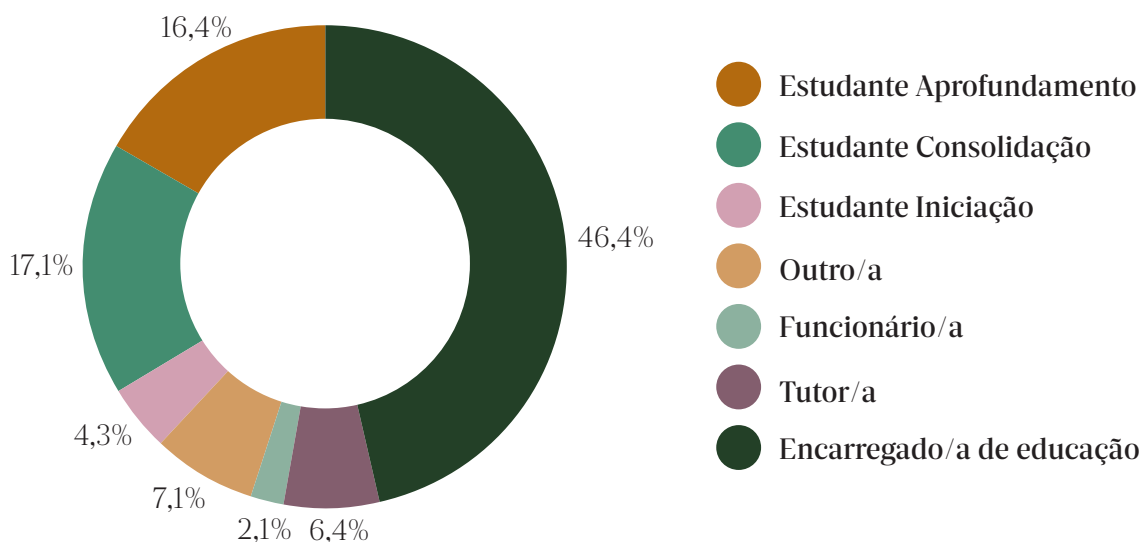


GRÁFICO 1 - O que você faz na Escola da Ponte?

A pergunta inicial tinha o objetivo de realizar um mapeamento ao perceber qual a relação da pessoa com a escola. Entre as 140 respostas: 46,4% eram pessoas encarregadas de educação, o que apresenta um elo efetivo da comunidade escolar na relação casa-escola. Outros 37,8% eram formados pelos/pelas estudantes, sendo 4,3% do núcleo de iniciação, 17,1% do núcleo de consolidação e 16,4% do núcleo de aprofundamento. Os tutores e as tutoras somaram 6,4%, funcionários e funcionárias 2,1% e outras funções, que não explicitaram quais eram foram 7,1%.

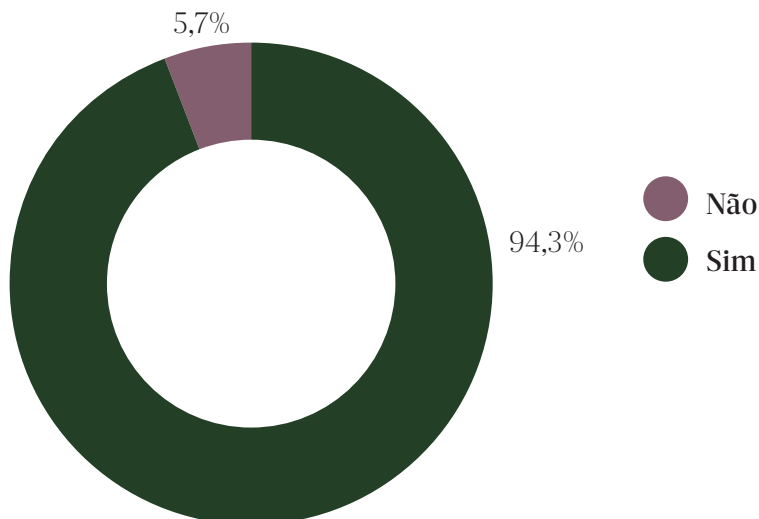


GRÁFICO 2 - Você já foi ao teatro?

Apenas 5,7% não haviam ido ao teatro, sendo 2,85% crianças do núcleo de iniciação, 1,43% estudantes do núcleo de consolidação e 1,43% encarregadas/dos de educação. É importante referir que esta pergunta foi criada para perceber qual a relação e o acesso das pessoas com o **espaço físico** destinado para a prática teatral. Uma vez que a escola também ocasionalmente recebe espetáculos.

Em entrevista com Ana Moreira, ela disse que a escola chegou a fazer visitas à ESMAE para assistir às produções que estavam a ser desenvolvidas na altura. “Aquilo teve um impacto brutal nos miúdos, porque eles não faziam ideia de como funcionava, eles estavam encantados” (2020).

Ana mencionou que fica mais complicado saírem para assistirem espetáculos por motivos financeiros e logísticos, uma vez que o horário dos espetáculos não eram compatíveis aos das/dos estudantes e por estarem territorialmente muito circunscritos. Porém, eventualmente vão até ao Centro Cultural Vila das Aves e até mesmo ao Centro Cultural Vila Flor, em Guimarães.

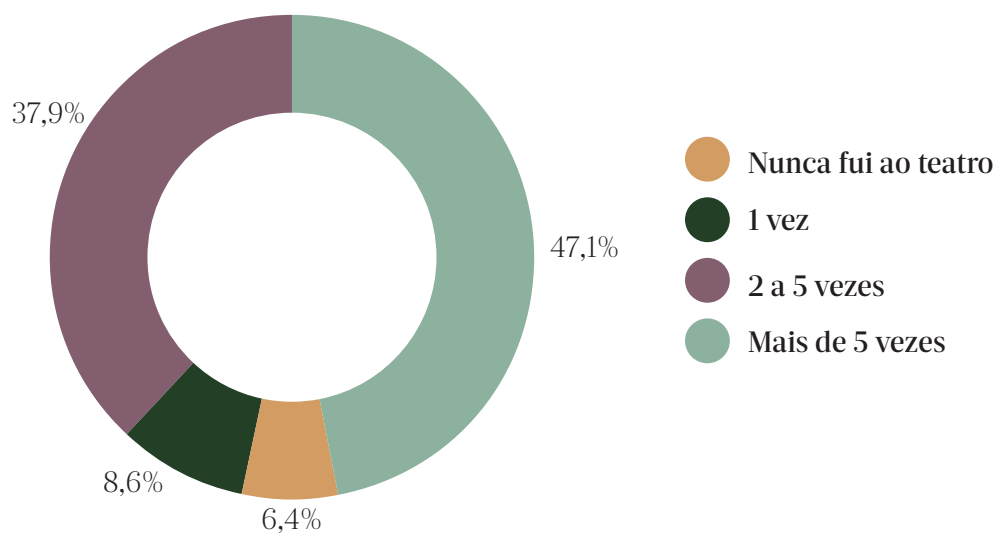


GRÁFICO 3 - Quantas vezes você já foi ao teatro?

Além de querer perceber se já acessaram o espaço físico, quis perceber a frequência em que esse encontro se deu. 47,1% das pessoas foram mais de 5 vezes, sendo 7,14% tutores, 22,12% encarregados, 2,85% consolidação, 7,14% aprofundamento, 7,14% outro (não identificado), 0,71% funcionário.

Quando falamos de entre duas a cinco vezes, aparecem 37,9%, sendo 1,43% tutores, 20,02% encarregados de educação, 6,44% estudantes do núcleo de aprofundamento, 9,30% de consolidação e 0,72% de iniciação.

Somam 8,6% as pessoas que foram uma única vez ao teatro, com 2,15% encarregados, 0,72% tutor, 0,72% funcionário, 2,87% estudantes do núcleo de consolidação e 2,15% do aprofundamento.

As pessoas que nunca foram ao teatro somam 6,4% e é composto pelo grupo de 2,84% estudantes do núcleo de iniciação, 0,71% da consolidação, 1,42% tutores e 1,42% encarregados.

Segundo Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (1991), o/a emissor/a - que é a pessoa adulta - detém o poder por sua condição de idade enquanto a pessoa criança não tem esse poder. Ao pensar no âmbito da formação de público, a pessoa adulta possui a prerrogativa de escolher quando levar as crianças ao teatro e o que assistir. Portanto, uma vez que para a criança ir ao teatro ela depende de uma pessoa adulta, o potencial do teatro em contexto escolar na formação da criança espectadora mostra-se fundamental, tornando-se capaz de alcançar diferentes camadas de género, classe e raça existentes nos espaços escolares.

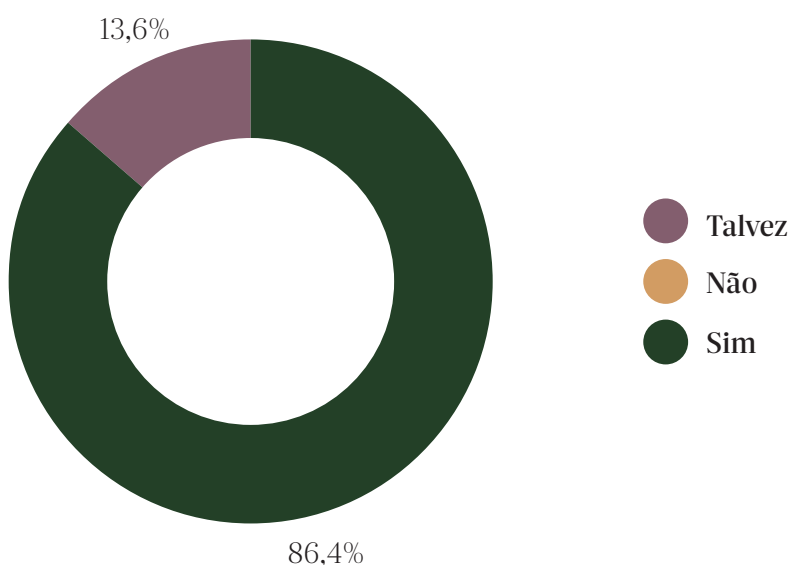


GRÁFICO 4 - É importante o teatro estar presente nas escolas?

Quando a pergunta se volta para a relevância do teatro estar presente nas escolas, 86,4% dizem que sim (42,84% encarregados de educação, 13,57% estudantes do núcleo de aprofundamento, 11,42% estudantes da consolidação, 7,14% outro - não identificado, 5,71% tutores, 3,57% estudantes da iniciação e 2,14% funcionários) e 13,6% talvez (5,73% estudantes do núcleo de consolidação, 3,58% encarregados de educação, 2,86% estudantes do aprofundamento, 0,72% da iniciação e 0,72% tutor).

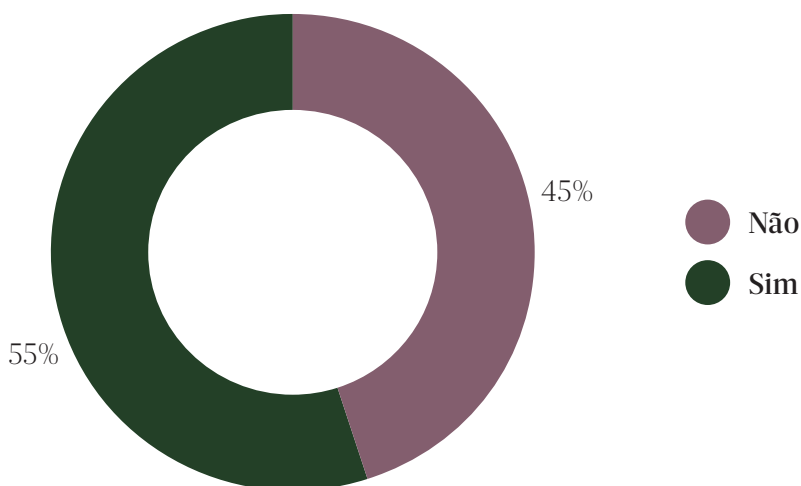


GRÁFICO 5 Você já fez teatro? Participou de um espetáculo?

Quando a pergunta passa para a experiência teatral de cada pessoa, aparecem 55% que já participaram de um espetáculo e 45% que (ainda) não. Entre as pessoas que já participaram, estão 20% encarregados de educação, 11,43% estudantes do núcleo de aprofundamento, 10% da consolidação, 8,57% tutores, 3,57% outro (não identificado), 0,71% estudante da iniciação e 0,71% funcionário.

Das pessoas que nunca fizeram parte de uma produção teatral, estão 23,57% encarregados de educação, 5,71% estudantes do núcleo de consolidação, 4,29% do aprofundamento, 3,57% da iniciação, 3,57% tutores, 2,86 outro (não identificado) e 1,43% funcionários.

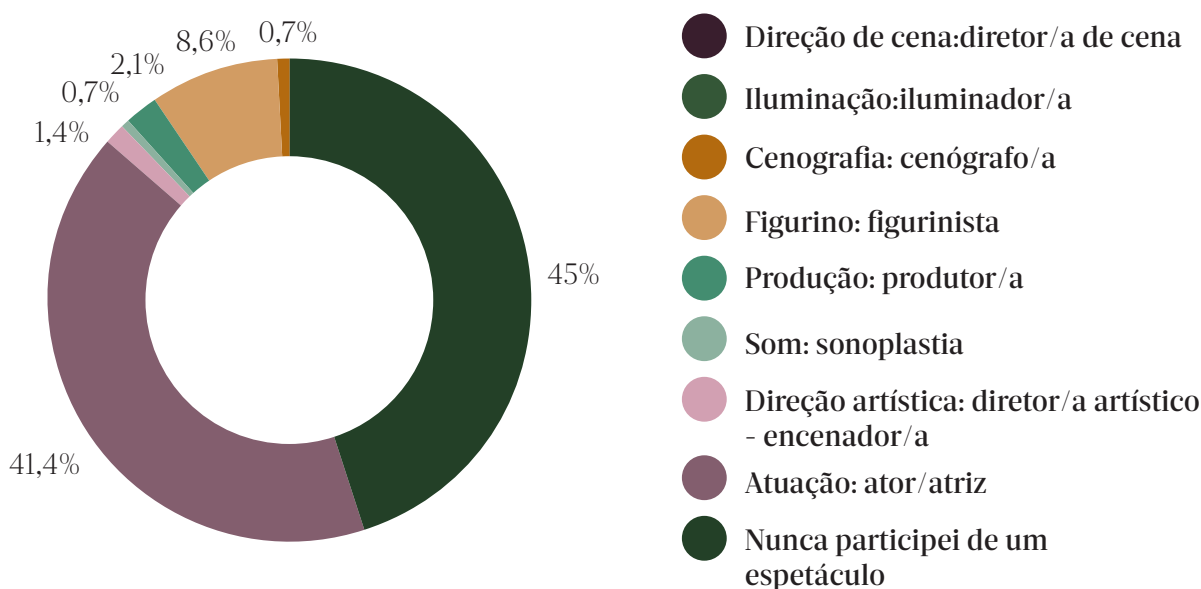


GRÁFICO 6 - Se sim, você participou de que parte do processo?

Para tentar perceber qual a relação das pessoas que já participaram de um processo teatral, dividi as áreas de especialização que pensei serem mais habituais (além de serem as que existem como oferta formativa neste mestrado em que estou inserida): atuação, cenografia, direção artística, direção de cena, figurinos, iluminação, produção e som.

Na Escola da Ponte existe um documento que constam os Critérios do Drama com as áreas de competência do perfil de aluna/o. Os critérios se dividem em: Apropriação e reflexão; Interpretação e comunicação; Experimentação e criação. É importante ressaltar que a maioria dos pontos eram voltados para a interpretação (treinamento corpo-voz), dramaturgia, cenografia e crítica.

Como eu já imaginava, 41,4% são experiências na área da interpretação sendo 17,13% pessoas encarregadas de educação, 10,71% estudantes do núcleo de aprofundamento, 6,42% de consolidação, 4,28% tutores, 2,14% outro (não identificado) e 0,71% estudante da iniciação.

Depois da interpretação, o que as pessoas mais tiveram contato foi com a parte dos figurinos, com um total de 8,6% sendo 3,58% encarregados de educação, 2,15% do núcleo de consolidação, 1,43% do aprofundamento, 0,72% funcionário e 0,72% outro (não identificado).

Quanto à produção, apenas 2,1%, com estudantes do núcleo da consolidação. Na direção artística 1,4% formada por outro (não identificado), 0,7% em cenografia com um encarregado da educação e 0,7% na área do som, formado por um tutor. A direção de cena ficou com o total de 0%, o que não me surpreendeu. Mas será que ninguém ali havia exercido mesmo alguma função desta área? Ou só não souberam do que se tratava? Veremos mais adiante.

As duas últimas perguntas foram abertas e opcionais para dar mais liberdade para quem fosse responder ao inquérito.

O que é teatro para você?

O que é o fim para você?

Expressão Artística Uma forma de expressão; viver uma vida diferente num mundo de fingimento que se pode assemelhar à realidade ou não. Também pode ser um escape onírico do quotidiano, um mundo mágico onde entramos pela palavra do autor e do(s) ator(es).

Interação de sentimentos entre os atores e o público. O teatro é a arte de levar o melhor da vida (emoções) para cima de um palco.

O teatro é comunicar, é expressar, é sentir. Uma das experiências artísticas mais completas, cheia de estímulos que promovem enriquecimento pessoal e social. Uma forma de arte. Trata-se de uma forma de arte, na qual o indivíduo retrata uma situação, num determinado lugar e tempo, evidenciando as emoções e mantendo um contacto visual direto/indireto com o público. É a possibilidade de expressar e partilhar sentimentos, sensações, vivências. É ter a oportunidade de se colocar no "lugar do outro", entender e interiorizar as diferentes perspetivas de um determinado assunto. O teatro é a liberdade de expressão. É um local de entretenimento O teatro, bem como a música, a literatura, o cinema, completam o sopro de vida. O que seria viver sem tudo isto? Seria sobreviver, creio eu. cultura livre expressão. É a expressão da vida, dos sentimentos, das capacidades, é contar histórias de vida. Cultura e lazer. O teatro é o meu ofício e é também um espaço político e crítico onde a sociedade se vê e reflete sobre a sua condição. Teatro é uma das expressões da cultura, serve para lidar com emoções, questões, dores, alegrias, teatro talvez seja uma das raras coisas, que nos faz diferentes dos outros bichos, o poder de fingir e provocar na audiência uma realidade/situação/emoção. Mais conhecimento e educação para crianças. É a capacidade de desenvolver o estar à vontade em público. Uma forma de expressão e de passagem de mensagens importantes para a sociedade e humanidade. É uma arte que permite sonhar. Alegria Arte MUNDO DE VIDAS É um momento de lazer e cultura Um forma de expressão corporal Uma forma de se expressar de alguma forma diferente como você se expressar de alguma forma que nunca se expressou É uma maneira de contar uma história através do corpo e voz.O teatro é uma forma de expressão de uma arte que eu adoro O teatro é um portal para uma nova dimensão onde existem ogres e dragões ou fadas e elfos. O teatro é uma forma de expressar a nossa imaginação. O teatro para mim e a representarmos de qualquer coisa a nossa escolha O teatro para mim é uma forma de nos libertamos da realidade Uma tosta O teatro é uma representação ou dramatização em que os atores representam um história ou um conto O teatro é um lugar de nos expressarmos fisicamente e mentalmente,e é onde podemos dar largas à nossa imaginação É uma arte que dá para exprimir oque sentimos e também para representar personagens e contar uma história. É um forma de entretenimento, feita, normalmente, por várias pessoas, com o intuito de entreter pessoas. Expressão, comunicação, emoção reflexão. Para mim o teatro é um lugar para nos expressar e um sítio onde nós podemos ser livres para ser oque quisermos e dar asas à nossa imaginação. Uma representação de algo Teatro é cultura é fazer parte das emoções das personagens Uma representação de algo Uma parte do que podemos ser e não mostramos É uma arte que nos transmite uma história, um conto e até reproduzir o nosso dia a dia realizado apenas por um ou vários atores. É uma forma de representar algo O teatro é uma expressão artística que ajuda a desenvolver o indivíduo. O teatro começou por ser um ritual religioso, depois as pessoas passaram a utilizar a máscara para poderem assumir uma personalidade. Para mim é uma forma de expor emoções e trabalhar a imaginação... fazer sonhar, refletir e educar. não sei explicar O teatro para mim é uma representação de uma obra. expressão, arte, cultura, beleza. Eu acho que o teatro para mim e para mostrar as emoções dos participantes É um filme presencial O teatro para mim é uma apresentação de um livro em vida real dependendo de que tipo seja Um centro de entretenimento. São pessoas a contar uma história mas com figurinos O teatro é uma coisa muito boa relaxante e bonito. Para mim o teatro é quando as pessoas representam um guião. é muita alegria, felicidade para mim É partilhar o seu pensamento. O teatro é uma representação de uma história ou de um poema só que em vez de ser em vídeo é presencial e no palco. modo de expressão e autoconhecimento Uma forma de expressão da arte, do ser, das emoções e também uma ferramenta de desenvolvimento do ser, em todas as suas formas: emocional, política, racional, filosófica etc Possibilidade de experimentarmos as mais diversas formas de ser, de relações e de situações. Um passatempo Libertação Possibilidade de experimentarmos as mais diversas formas de ser, de relações e de situações. É uma importante fonte de criatividade O Teatro, na minha vida, ocupou uma fase de minha vida em que necessitava de estar com os outros, de aprender a expressar-me e a comunicar as minhas ideias e sentimentos. Foi um espaço de desenvolvimento pessoal e social. Também contribuiu para reforçar a minha autoestima, adquirir mais técnicas para comunicar e expressar-me, conquistar confiança nas apresentações em público. Um espaço de conquistas em grupo através das dificuldades e dos sucessos. Uma arte que se constitui como um meio de expressão e de abordagem/análise de temáticas variadas. Uma arte que ajuda a desenvolver diversos sentidos, perceber melhor as emoções e entender melhor o corpo e o mundo. Teatro é um arte de interpretação de histórias/contos/enredos com a particularidade de estarmos no momento e frente a frente a receber essa arte. É um momento único de interação dos atores com o público e vice-versa. O teatro é uma forma criativa de ajudar a repensar a vida a buscar inspiração e sentido. VIDA! Poesia! Amor! Sorrisos! Meditação :) Liberdade de explorar situações, emoções e processos mentais fora do registo habitual de cada um. Mas também explorar tudo aquilo que temos dentro de nós e que habitualmente não partilhamos.

2.3 Mas por que a Escola da Ponte?

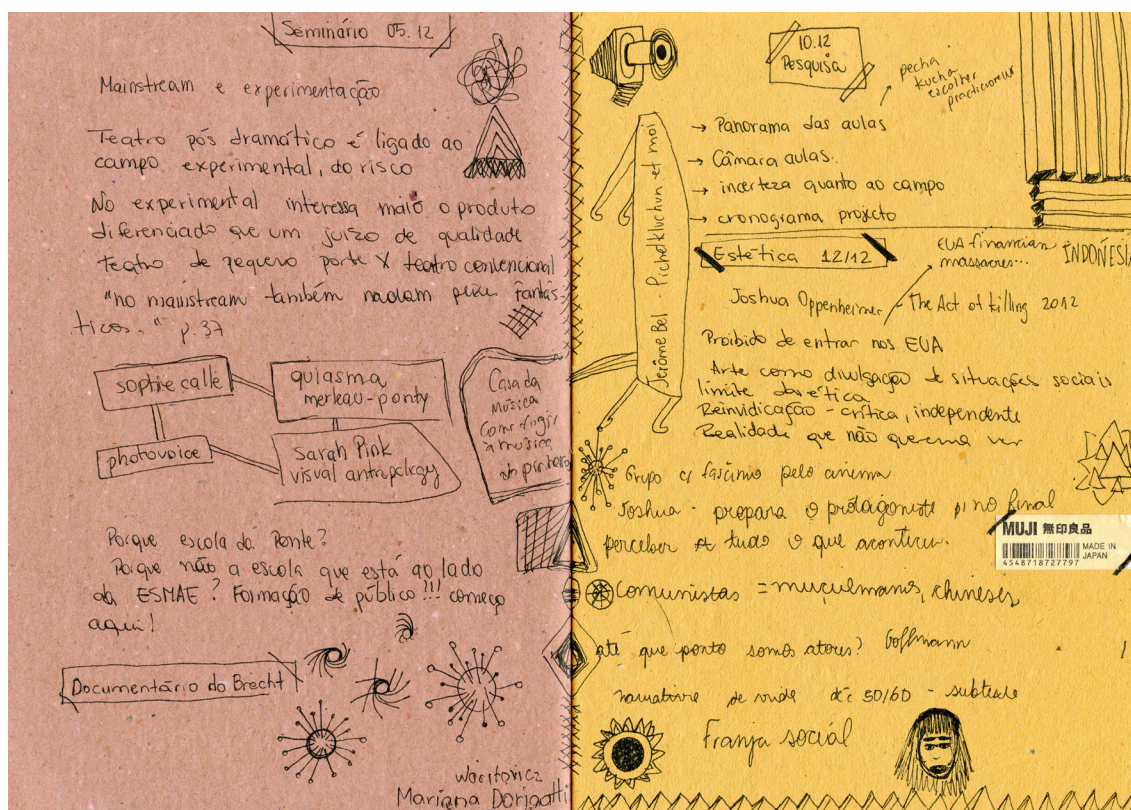


IMAGEM 11 - Por que a escola da ponte

“Mas porque a Escola da Ponte se existem escolas mais perto?”

Lembro-me de ouvir esta frase mais vezes que meus dedos das mãos (e dos pés) podem contar. Para mim, apesar de hoje parecer muito evidente a escolha do campo, foi por conta desta e de outras perguntas que levei um bom tempo para conseguir perceber se este era o caminho que queria seguir ou não.

Além do campo da Escola da Ponte, havia assinalado também o Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, que possui escolas próximas da zona da ESMAE. A preferência por este agrupamento vinha da vontade de promover o acesso e aproximar o contato das escolas básicas com a criação artística da escola superior. Sempre foi imprescindível para mim, realizar este projeto em contexto público.

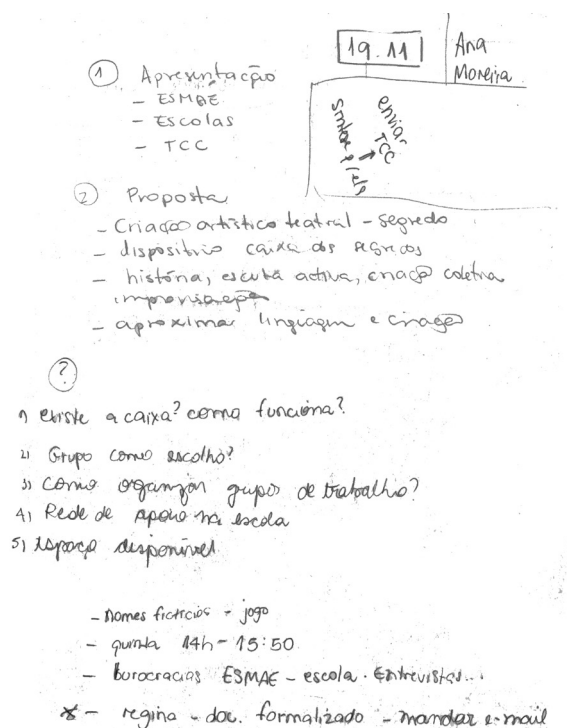
Na altura das dúvidas, a professora Regina sugeriu à “Mariana, a fazedora de listas” colocar na balança os prós e contras destes campos. E foi o que eu fiz. Rabisquei uma tabela e apesar de a Escola da Ponte aparecer com mais contras que as outras escolas, o maior deles era o investimento financeiro devido à distância (ironia que poderá ser entendida mais adiante), ela também tinha prós mais consistentes. Entre eles, a experiência de estar inserida na escola em que tenho interesse desde o início da minha formação académica. Mais uma vez digo que não estou cá para idealizar nada, mas para a Mariana que adora dar sentido

às coisas, a opção da Escola da Ponte era a que mais fazia os seus olhos brilharem.

Além disso, existem publicações de pesquisadoras/es de diversos lugares do mundo sobre a escola, mas comumente voltadas para o currículo, avaliação, ou aprendizagem. A pertinência do meu trabalho aparece a partir do momento em que não aparecem registros ligados à arte e, mais especificamente, um projeto que se debruce na linguagem performativa.

Foi então no dia 19 de novembro de 2019, ainda no primeiro semestre do primeiro ano do mestrado, a professora Regina agendou uma conversa com a Ana Moreira, educadora responsável pelo Drama na Escola da Ponte, para eu poder apresentar minha proposta de projeto e perceber se a escola poderia me receber enquanto investigadora. Na altura lembro-me de estar extremamente nervosa, pois se tratava de uma espécie de sonho de sincronicidades acontecendo bem na minha frente. Estava chovendo, eu e Regina chegámos primeiro no café e dividimos o que seria o meu primeiro queque em terras lusitanas (antes disso era apenas *muffin* ou bolinho mesmo). Levei o anel composto por cinco círculos entrelaçados que havia ganhado (roubado) da minha namorada, porque li em qualquer canto que quando estamos nervosas é bom mexer em algo. Durante toda a reunião girei os círculos por pelo menos milhares de vezes e enquanto girava ia tentando dizer o que buscava para o meu projeto. Eu lembro até de dizer que estava nervosa e a Ana gentilmente dizer: “Eu percebi”. Depois de me apresentar e conversarmos sobre as possibilidades e potencialidades do que gostaria de propor, já agendamos uma primeira visita à escola para eu acompanhar uma sessão de Drama.

69



2.3.1 Primeiro contato físico

Foi às 14h do dia 28 de novembro de 2019, numa quinta-feira, que estive a acompanhar a sessão da professora Ana Moreira na Escola Básica da Ponte, localizada em São Tomé de Negrelos. A turma, do grupo de aprofundamento, era formada por 20 crianças (cinco meninas e quinze meninos) do segundo ciclo.

O local onde geralmente acontece a sessão estava sendo utilizado por outro grupo, logo, fomos realocadas e realocados para outro espaço que possuía mesas e cadeiras que logo foram afastadas por todos os membros, criando um círculo só com as cadeiras. Todos os movimentos foram realizados com muito cuidado, em uma espécie de coreografia, uma vez que esta sala ficava entre outras duas que também haviam sessões acontecendo.

Primeiramente a professora Ana Moreira recapitulou o que havia construído até então com o grupo e pediu para eu me apresentar, dizer de onde vinha e porque estava ali. Lembro de me sentir muito grata por estar ali com todas e todos. Me apresentei e pude ver vários olhares curiosos voltados para mim. Logo depois, retomaram a atividade da sessão passada que consistiu em um levantamento de lendas e histórias de natal para pensarem numa criação cénica para o final do ano. O elemento da comicidade seria explorado uma vez que, segundo Ana, a turma é muito divertida.

A partir deste levantamento, a docente criou um resumo de cada sugestão trazida pelos/pelas estudantes, foram elas: Grinch; Lenda das Velas; Quebra Nozes; Pai Natal atrasado; Rudolfo a rena do nariz vermelho; Lenda do Pinheirinho; São Nicolau. Foi então realizada uma leitura de todos estes resumos para aí decidirem em qual história se baseariam para a criação cénica. Conforme iam lendo, uma criança escrevia no quadro branco os títulos de cada história e por fim, a professora Ana deu a palavra para todos do grupo exporem suas ideias sobre o que foi ali apresentado. Depois de todos realizarem suas argumentações e defenderem um tema, foi realizada uma votação, o que levou a ser escolhida a história de Grinch.

Releram o resumo da história do Grinch em partes para poderem perceber como poderia ser levado para a cena, sempre lembrando dos recursos que a escola possui. Foi escolhida a música “*We wish you a merry christmas*” para o grande grupo cantar em algum momento e um dos estudantes ficou encarregado de enviar a letra para os demais estudarem, já que a música é cantada em inglês. Depois disso, outra criança começou a elencar os personagens no quadro branco, foram eles: Árvore (já tenho experiência comprovada); cachorro-rena; Grinch; Aldeões; Narradores; Menininha. Cada estudante disse o que gostaria de ser e a professora anotou, alertando que isso não queria dizer que já estava escolhido.

E os personagens que não haviam tido interesse de ninguém seria realizado um sorteio.

Na segunda parte da aula, a professora Ana propôs que afastássemos as cadeiras para nos movimentarmos um pouco, uma vez que havíamos passado muito tempo sentadas e sentados. A proposta de exercício se baseava na criação de um movimento realizado por cada membro do círculo. Assim que o movimento era proposto, o grupo já o incorporava e assim passava para o próximo e assim por diante. Surgiram diversas imagens engraçadas e o grupo pareceu estar bastante disponível para o jogo. Depois de uma rodada, realizamos a vibração dos lábios com a ajuda do dedo indicador na boca. Realizamos movimentos de colocar a língua para fora e fizemos caretas, tudo isto para estimular a articulação.

Na última sessão, a professora havia pedido para trazerem um texto qualquer que não poderia ser de um livro nem de um jornal. Houve bula, manual de instrução, receita de bolo e cartão de telemóvel. A proposta era que cada um lesse o material com foco na articulação e projeção da fala.

No final da sessão a sala foi reorganizada e o grupo fez um grande abraço. A professora Ana apontou os encaminhamentos para a próxima sessão e agradeceu a disponibilidade do grupo.

Foi inevitável levantar as diferenças que pude perceber seja na escola, no espaço, nos estudantes e no andamento da sessão. O grupo possui um número reduzido comparado aos que eu já havia tido experiência e este é um fator que com certeza influencia a qualidade do processo. Saí com a sensação de que ali todas as pessoas poderiam ser ouvidas e apesar de nem sempre quererem se colocar, sabiam que, caso precisassem, teriam voz ativa no grupo. Pude perceber também a proatividade das/dos estudantes e até mesmo a autonomia, seja na organização da sala ou nos encaminhamentos de tarefas.

A preferência das crianças pela história do Grinch veio do argumento de que “é mais fácil criar uma peça que já tem filme”. Como já existem referências, para eles seria mais simples encenar. Em entrevista com a professora Ana Moreira, ela diz que:

"Quando nós começamos alguma proposta nós não estamos focalizados que vamos fazer um teatrinho para o final do ano ou para o natal. Não é que eu ache isso mal, se houver alguma coisa que está a ser trabalhada e que depois eu pergunto: vocês querem apresentar isto? Então vamos para a frente, senão não vamos. Isto é que é fundamental, é que eles sintam." (Moreira, 2020).

Acontece que muitas vezes o grupo se via buscando recursos que fossem verossímeis, foi o que aconteceu quando pensaram em como materializar a gruta em que vive o personagem principal. Algumas crianças propuseram o uso de caixas, de uma pessoa vestida de gruta e até mesmo de uma mesa. A professora Ana me perguntou sobre como poderíamos fazer e foi aí que eu disse que o mais incrível do teatro é que qualquer coisa poderia ser uma gruta e que isso se daria a partir do momento que criássemos uma convenção de que aquilo era a gruta. Acredito que isso possa ter aberto um pouco mais as possibilidades, como por exemplo quando o trenó do Pai Natal poderia ser representado por um carro de compras de supermercado já existente na escola.

É engraçado ver o imaginário do que é teatro e como ele está incutido no ensino. Acredito que o maior desafio seja abrir caminhos para mais possibilidades do fazer teatral no âmbito pedagógico, ampliando o repertório das/dos estudantes.

ESCOLA DA PONTE OBS 1
28.11.19 - 14h - 16h

→ 20 crianças → 5 ♀
→ 15 ♂

1. Organização da sala (utilizamos um espaço não habitual das crianças)

Tudo feito com cuidado, uma vez que haviam aulas nas salas ao lado.

2. Apresentação Mariana

3. Retomar atividade passada - (Escolha do texto)

cada uma/um sugeriu uma história natalícia:

- Grinch
- Lendas das velas
- Quebra nozes
- Pai Natal atrasado
- Rudolf o rena do nariz vermelho
- Pinheirinho
- São Nicolau

A Ana havia realizado um resumo das histórias p/ lermos. Depois da leitura feita pelas crianças, cada uma começou a desenvolver sua opinião acerca das histórias. Muitos optaram pelo Grinch, no que levou à uma votação e foi o texto escolhido.

4. Frances Reber resumo p/ percebermos como poderíamos levar para a cena cada parte da história. Sempre nos lembrando dos recursos existentes na escola.

depois disto, os personagens foram elencados:

- Árvore
- cachorro-rena
- Grinch
- Aldeões
- Narrador
- Menininho

cada uma disse qual gostaria de ser.

2ª PARTE DA AULA

afastamos as cadeiras e a Ana disse p/ cada uma fazer um movimento para nos mexermos um pouco. Depois de uma rodada, realizamos vibração de lábios, colocamos a língua p/ fora, fizemos cartas, para estimular a articulação.

Depois Ana pediu p/ pegarem no material que ela havia pedido p/ fazerem que deveria ser um texto mas nada de jornal, revista e assim eles deveriam ler.

Hojevula, receita, manual de instrução...
PROJEÇÃO e ARTICULAÇÃO

FIM

2.4 O projeto

2.4.1 “O que é preciso é fazer” - Calendarização/planos

“O que é preciso é fazer, não baixar os braços”

(Moreira, 2020)

Como disse no início do capítulo, o planeamento foi alterado por diversas vezes e por consequência disso, como é óbvio, a calendarização também.

O que aparecia para mim no início do mestrado era a possibilidade de realizar uma produção artística com todo o grupo de estudantes, sendo que eles pudessem perceber o fazer teatral de modo global, não só a focar na interpretação, mas também áreas que são comumente invisibilizadas como a produção e direção de cena.

Para mim, desde que entrei em contexto escolar, a discussão do fazer teatral em escolas me pareceu urgente, assim como também com professoras e professores de teatro ou não em suas instituições de ensino básico e superior.

De acordo com a minha prática no Brasil e cá em Portugal, a visão do fazer teatral em contexto escolar comumente aparece de forma tradicional e estereotipada com um caminho de criação mais óbvio, verista e cheio de referências midiáticas. O que pode não ser de todo um problema, mas a ideia deste projeto conversaria com o propósito de realizar uma aproximação da linguagem teatral, podendo ampliar o repertório artístico das/dos jovens envolvidas/dos, estimular suas fruições estéticas e além disso fazê-las e fazê-los criarem o hábito de frequentar o teatro, contribuindo para a formação de público.

No primeiro desenho do projeto, eu sabia que queria estar com crianças no contexto escolar. Foi nesta altura que nas aulas de Seminário I deste curso, ao apresentar meu mapa mental recebi diversas perguntas da minha turma que serviram para refletir sobre o projeto.

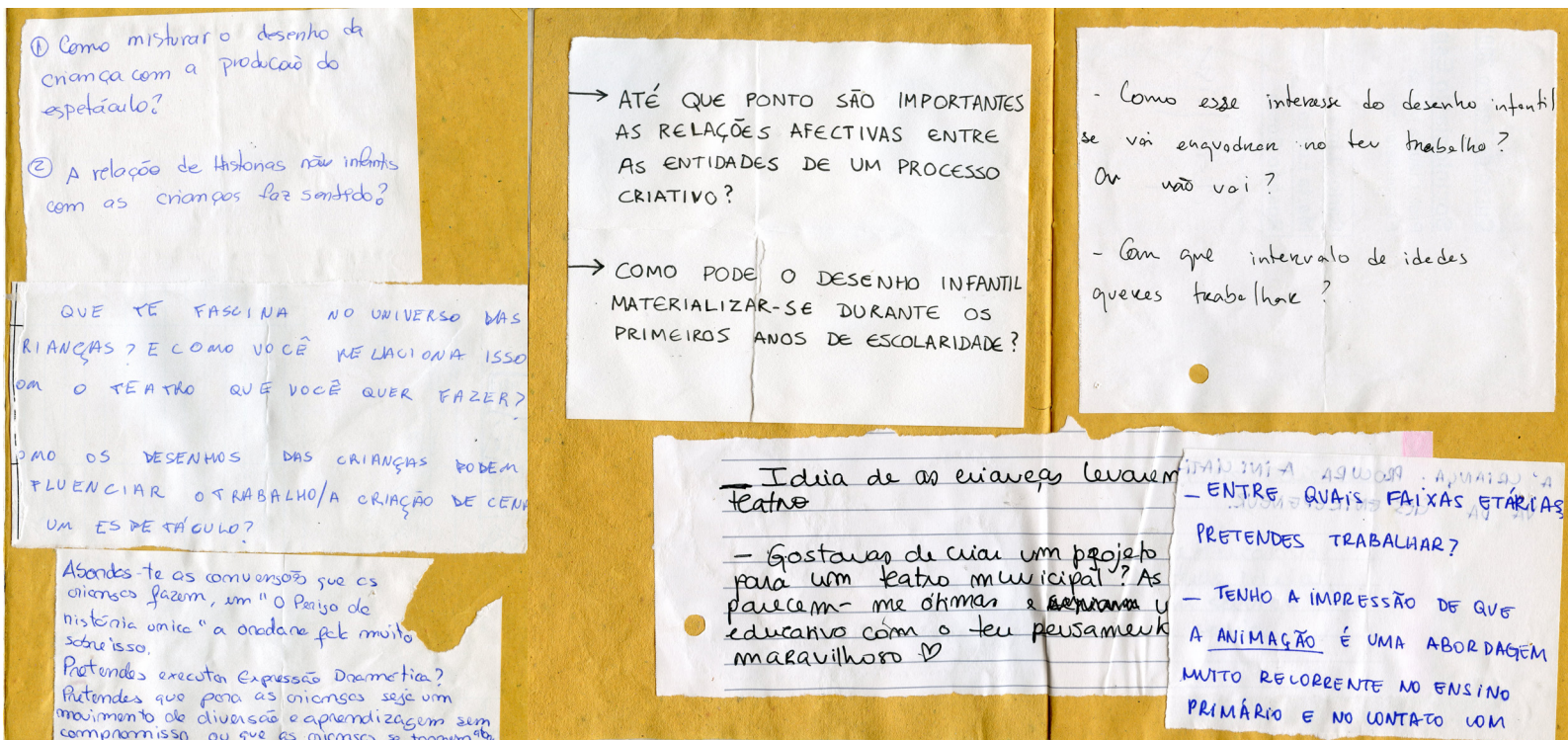


IMAGEM 14 - Perguntas colegas

Depois de algumas sessões com a professora Regina pude perceber que o meu projeto se basearia na criação de um espetáculo teatral produzido, encenado e interpretado pelo grupo de estudantes que frequentavam a oferta de drama da Escola da Ponte com supervisão da professora Ana Moreira. A concepção artística do espetáculo seria realizada a partir da noção de dramaturgia em processo, sendo assim, não se saberia como poderia acabar, uma vez que ela poderia ser alterada a qualquer momento pelas pessoas envolvidas no trabalho.

Na altura, tinha como ponto de partida para a criação o *segredo* e o *vazio*, com o intuito de colocá-los em cena a partir das questões do grupo.

A ideia do *vazio* já era algo que vinha refletindo desde a época da licenciatura no projeto final. Na altura não consegui explorar como gostaria e achei que poderia ser o momento no projeto de mestrado. Perguntei ao José Pacheco o que era o *vazio*. Achei bonito e resolvi partilhar:

Têm muitas outras definições e eu posso ir ao dicionário... Substantivo masculino...Acho que aquilo que é o *vazio* é aquilo em que vivem a maioria das pessoas. Uma vida sem sentido. Eu não estou a ser injusto. A maioria das pessoas são bonsais humanos (...) Estar *vazio* de ideias até é bom porque nós podemos preencher o *vazio* com ideias. O problema é que o *vazio* que eu vejo por aí, é um *vazio* muito

cheio. É um vazio que anula a angústia através da alienação (Pacheco, 2020).

Já o segredo surgiu em uma das minhas leituras sobre o projeto da escola em que me deparei com um dos dispositivos existentes na escola chamado *Caixa de Segredos*. Esta caixa aparece no documento de Dispositivos Pedagógicos (anexo 6) disponível no site da escola, caracterizada como um recurso que

Quando um aluno pretende conversar ou comunicar ‘em segredo’ com algum elemento da comunidade educativa que põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar ‘cumplicidades’ e a reequilibrar afetivamente algumas crianças. É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.

Em entrevista com o Professor Pacheco, ele conta que este dispositivo surgiu com o objetivo de prevenção de suicídio e no livro “*A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*” organizado também por José e Maria de Fátima Pacheco, a caixa aparece com a função de gestão integrada e flexível do currículo (2012).

Nas aulas de Projeto Teatral tínhamos de escolher um *practitioner* que nos interessasse para a nossa investigação e eu optei pela companhia italiana de teatro experimental **Societas Raffaello Sanzio**, conhecida pela parceria com crianças em suas produções.

Segundo o livro "Isto não é um ator" de Melissa Ferreira, o nome da companhia, que encerrou seus trabalhos em 2006, vinha da relação dos integrantes com as artes visuais e era formado basicamente por três artistas com diferentes abordagens: Romeo Castellucci (ligado à produção de obras artísticas e experiências cênicas) Claudia Castellucci (área do movimento rítmico e experiências artístico-pedagógicas com jovens) e Chiara Guidi (na área da infância e voz, com espetáculos e laboratórios com crianças e professores).

Inserida no Teatro Comandini, que era sede da companhia em Cesena, estava a *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile* - Escola Experimental de Teatro Infantil, conduzida por Chiara Guidi. O projeto, que era gratuito e realizado com crianças com idade compreendida entre oito e dez anos, teve três edições (*Anno I, II e III*) e aconteceu entre 1995 e 1997. Seu principal objetivo era realizar a experimentação a partir da vivência direta da cena.

As experimentações eram criadas a partir de três zonas: 1. Portal: onde as crianças tomavam conhecimento do tema e podiam realizar uma caracterização para facilitar a inserção no contexto ficcional; 2. Passagem fechada: Era a zona

de segurança que poderiam voltar caso fosse preciso e onde era explicada a experiência a seguir; 3. Luta e conquista: sítio em que era realizado o objetivo que costumava ser imprevisível e não familiar às pessoas envolvidas. Essas experimentações, que eram realizadas apenas com as crianças, ficaram conhecidas por tratarem de temas e abordagens que não são comumente relacionados ao universo infantil. Na obra da pesquisadora brasileira de Melissa Ferreira, intitulada “Isto não é um ator”, é descrita uma experimentação chamada *Il torace - O peito*. Entre diversos elementos estranhos à realidade da criança, está “uma figura vestida de preto, com uma meia calça de *nylon* que lhe cobre o rosto, que recita um texto médico sobre o coração. Ao seu lado, há uma cabra morta e esfolada pendurada pelo pescoço” (ferreira, 2016, p.14). É mesmo uma verdadeira fuga ao estereótipo ligado ao imaginário infantil.

Para Chiara Guidi, em seu diário do *Anno I* da Escola Experimental, “O teatro para a infância deve ser tratado como um discurso artístico. Trabalhar com as crianças significa falar da origem da arte, encontrar uma infância do teatro e não construir um teatro infantil” (Guidi, 1995).

Além das experimentações da escola experimental, o grupo contava com espetáculos em seu repertório com a presença de um elenco não fixo de crianças. Um exemplo é o espetáculo *Sul Concetto di Volto nel Figlio di Dio - Sobre o Conceito do Rosto do Filho de Deus*, que as crianças do elenco eram selecionadas pela produção local. Esta montagem, que esteve no ano de 2016 no Teatro Municipal Rivoli, no Porto, gerou protestos religiosos com pedidos de censura em várias cidades do mundo em que a digressão teve passagem.

Como estávamos a trabalhar em projeto teatral no início do ano presencialmente, pudemos levar algumas experimentações da nossa pesquisa para a turma. Eu criei um espaço na sala B2 da ESMAE em que trouxesse um pouco da abordagem de zonas proposta por Chiara Guidi em sua escola experimental. A sala estava escurecida e a turma entrou aos poucos no ambiente que cheirava a fumo. Cada colega recebia um papel que continha indicações dadas a partir de verbos conjugados no imperativo e um fósforo. A experiência acontecia com uma pessoa por vez e em uma repartição da sala. Antes de entrar era preciso acender o fósforo para poder enxergar no ambiente escuro. Dentro deste segundo ambiente existia uma placa escrita: “O que se passa aqui dentro é segredo”. Pelo pequeno espaço existem diversos fósforos espalhados no chão. Em um ecrã estava um vídeo de aniversário em que uma criança cantava os parabéns próxima do bolo e ao soprar a vela o seu cabelo entra em chamas. Por fim, pedia que cada pessoa partilhasse um segredo e o depositasse numa pequena caixa.

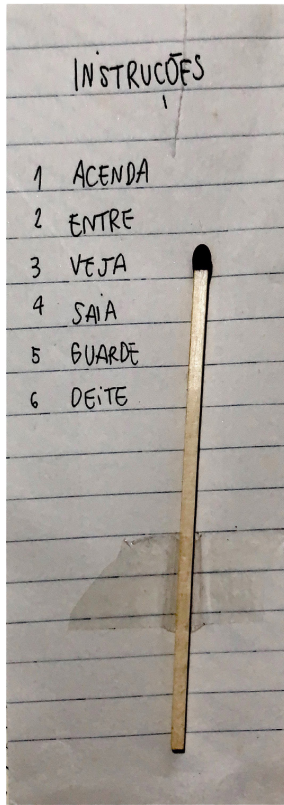


IMAGEM 15 - Instruções

Além desse experimento, criei um formulário online em que as pessoas poderiam, de forma anônima, partilhar seus segredos. Eu recebi cerca de 50 segredos anônimos. Pude perceber que alguns eram cômicos e grande parte possuíam uma carga mais tensa.

No decorrer do ano foram muitos rabiscos e ideias que surgiam com frequência durante as unidades curriculares que, como eram trabalhadas com uma certa pulsação em comum, alimentavam a minha pesquisa.

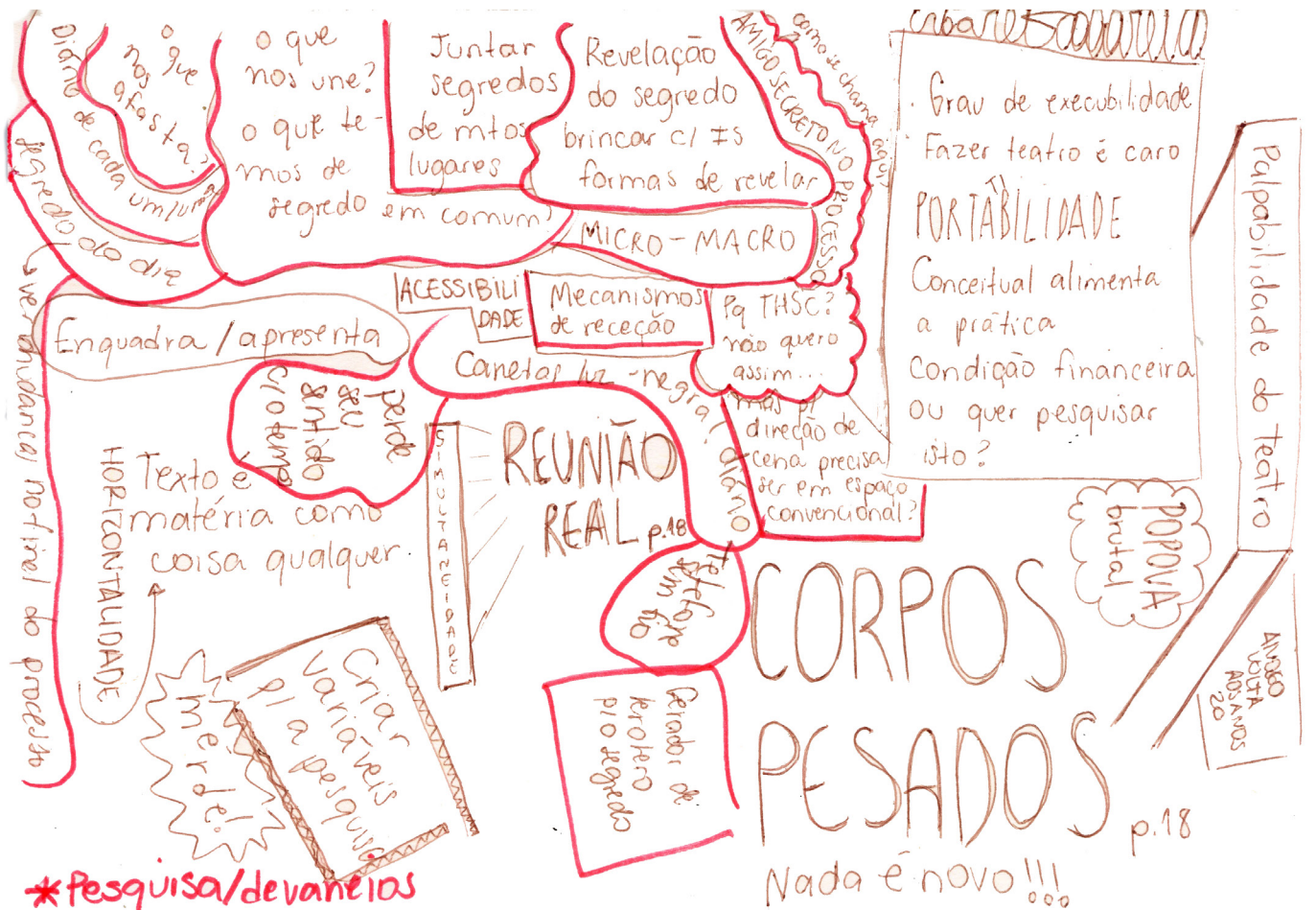


IMAGEM 16 - Rabiscos

A partir destes conceitos (vazio e segredo) trabalhados em conjunto, partiria de um contexto ficcional de que havia sido encontrada no terreno antigo da escola (em Vila das Aves) uma caixa com segredos de antigos alunos dos anos 80. A criação toda poderia ter como ponto de partida este pacote de estímulos que seria analisado e explorado pelo grupo: papéis antigos, fotografias, recados... Era imprescindível a participação de alguma forma, de toda a equipa e colaboradores da escola. Apesar do estímulo inicial surgir da minha parte, procuraria focar na proposta do grupo, valorizando as produções e sugestões realizadas por ele.

A corroborar com o Projeto Educativo da Escola da Ponte, a proposta tinha como interesse formar cidadãos comprometidos na construção de um destino coletivo, neste caso, a criação e produção do espetáculo teatral e aproximá-los destas convenções que por muitas vezes podem parecer inacessíveis.

Todas as pessoas envolvidas no projeto fariam parte da construção artística e técnica do espetáculo, podendo ser alocadas de acordo com seus interesses e vontades, além de acumularem funções nos grupos de trabalho se assim o desejarem, trazendo uma abordagem mais de construção coletiva e híbrida. Os grupos de trabalho poderiam se desdobrar em artísticos (interpretação, encenação, cenografia, figurino, luz e som) e técnicos (produção e direção de cena), assim como o é na oferta formativa da ESMAE. O objetivo seria realizar uma espécie de relação com o Projeto Teatral do mestrado.

78

No final do processo de criação, o objetivo era realizar pelo menos uma apresentação aberta no espaço da escola para a comunidade escolar.

Este projeto teria como objetivo aproximar as/os estudantes da criação teatral, fazendo-as/os perceberem a complexidade, as/os aproximando e empoderando para colocarem suas vozes e vontades no trabalho a ser desenvolvido, trazendo autonomia e protagonismo.

Depois deste primeiro contato que tive na escola, a ideia era iniciar o projeto já no segundo semestre do próximo ano. Entretanto, como já me referi acima, os planos não correram como o esperado e as escolas de todo o país ficaram fechadas por vários meses.

Foi durante as sessões das unidades curriculares de Seminário II e Técnicas e Métodos de Investigação, ambas ofertadas no primeiro semestre do segundo ano deste mestrado e ambas realizadas em casa, que pude refletir e começar a reestruturar o que viria a ser criado com a incerteza de que o projeto aconteceria no formato presencial.

Se acontecesse de forma presencial, contaria com uma observação

inicial, seguido de uma aproximação com o grupo, e um terceiro momento em que o contexto ficcional seria instaurado para dar início ao projeto. Seriam no total 10 sessões em que um diário do processo seria criado pelas e pelos estudantes que depois seria recolhido e analisado como material fundamental. O planeamento dos encontros estava desenhado de forma sugestiva, uma vez que o projeto estava baseado na autonomia e nas vontades de cada estudante envolvida/o, podendo tomar rumos diferentes dos de alguma forma planeados.

SESSÃO	ATIVIDADE
1	Observação + aproximação com o grupo
2	Proposição de exercícios teatrais iniciais
3	Levar o material da caixa de segredos que foi encontrada
4	Criação do diário dos segredos coletados da turma
5	Exercícios de encenar segredos, pensar na cenografia, luz e figurino
6	Definir as áreas que existirão e evidenciar que todas se complementam
7	Ensaio
8	Ensaio geral
9	Mostra de processo
10	Mostra de processo e enterrar caixa

TABELA 2 - Calendarização

Entretanto, durante entrevista com José Pacheco, ao apresentar a minha proposta de inserção de contexto ficcional ele disse:

79

Isso é instrução. Isso é planeamento de professor. Eu estou a falar do paradigma da aprendizagem, centrado no sujeito e no paradigma da comunicação. Não há nada preparado, o que há é construção de conhecimento a partir de roteiros de estudo e a partir de necessidades que eles tenham, que sintam. O que é que tu queres ser? O que é que tu queres saber? Se tu perguntares isto elas vão dizer e a partir do que disseram, necessidades, desejos, sonhos, constrói com elas um projeto. Não faça para elas, faz com elas” (Pacheco, 2020).

Confesso que este comentário caiu como um balde de água fria e me fez pensar imenso sobre o assunto. Na minha primeira experiência docente eu perguntei às crianças o que elas queriam explorar, durante meu processo de licenciatura com a parceria de minhas primas, meu ponto inicial foi justamente este: sobre o que vocês querem falar? Porque agora, anos mais tarde, eu iniciaria o processo de forma diferente? Sinto que a exigência de ter até o final do primeiro semestre uma proposta delineada e concreta para apresentar aos docentes, me

fez criar esta necessidade de fio condutor do processo. Processo este que nem sequer havia sido iniciado e que deveria arrancar somente junto do grupo de estudantes. Tudo nasce da pergunta, foi o que me disse Pacheco. Ainda assim, a fala do professor Pacheco me pareceu anular todo o método de ensino do drama, o qual venho estudado há uns anos.

Existem diversas formas de iniciarmos um projeto. Ele pode ser criado a partir da pergunta direta, claro, mas essa mesma pergunta pode ser feita de diversas formas e é aí que mora o encanto do teatro. Ele pode abrir portas para outras formas de comunicação. A proposta do projeto com a caixa de segredos, neste caso, é só um exemplo do que poderia ser criado a partir de perguntas que seriam feitas para o grupo. De qualquer forma, na altura me questionei e decidi iniciar o projeto de outra forma que contarei mais adiante. Além disso, o mundo mudava a cada dia.

Com essas mudanças e incertezas da viabilidade do projeto, preparei também entrevistas para serem realizadas com José Pacheco, Ana Moreira, atual diretora e tutora de expressão dramática da escola e Eugénia Tavares, gestora da escola. Além das entrevistas, a intenção era realizar um inquérito com o objetivo principal de perceber qual a relação da comunidade escolar com o fazer teatral e sua fruição (vide 2.2.4).

80

Como o ano não correu conforme o esperado, na altura acreditamos ser mais viável adiar o projeto no campo com a esperança de que, em alguns meses, a escola voltasse minimamente ao seu normal com as condições de execução do processo. Entretanto arranquei com as entrevistas que foram realizadas no final do ano de 2020 e início de 2021.

Ana - Vais estar comigo no ginásio, num espaço grande. Se tudo correr bem, porque nós a qualquer momento podemos vir para casa, então aí trabalhamos à distância, as duas com eles.

Eu - De alguma forma vai acontecer, então.

Ana - Claro, isso tem que ser. Então beijocas e fica bem. Bom trabalho e coragem!

Eu - Para nós.



3

PRODUÇÃO

Meio

3

81

3. Produção: Meio

Segundo Antonino Solmer em seu Manual do Teatro, (2003), o processo de produção envolve pelo menos três fases: Montagem, Ensaios e Exibição. Neste capítulo apresentarei essas fases que serão identificadas com frases que surgiram durante o projeto.

Finalmente chega o momento de entrar em um link e entrar em ação. Como já disse inúmeras vezes (mas é sempre importante lembrar), o processo aconteceu durante uma pandemia, o que resultou em diversas adaptações que já foram mencionadas acima. E a culpa é de quem?

3.1 A culpa é do médico (ou do Covid)

No final do ano de 2020 Portugal entrou mais uma vez em Estado de Emergência e as escolas foram fechadas. Uma vez que o processo aconteceria em caráter virtual, comecei a desenhar uma forma de criar algo à distância com o grupo.

Durante minha trajetória profissional tive experiências em projetos de audiovisual em escolas em que lecionei, como por exemplo a Escola Municipal Maria Tomázia Coelho localizada em Florianópolis, no Brasil que possui o **Núcleo de Cinema MTC**. Este núcleo está ativo desde 2015 e, segundo seu blog, tem como principal objetivo proporcionar aos alunos a aprendizagem de novos conhecimentos por meio da produção de conteúdos audiovisuais.

Além de práticas realizadas anteriormente em contexto com estudantes do ciclo básico, tive experiência de criação audiovisual no âmbito do mestrado em Projeto Teatral de 2020 com o trabalho *Prometeu Mas ficou Agrilhoado* e **Manifesto** uma vez que o projeto aconteceu de modo virtual.

Apesar de ser uma entusiasta, me considero uma mera iniciante na área e com este interesse, pensei em aliar a gravação como recurso fundamental no projeto, utilizando como alternativa à nossa impossibilidade de nos encontrarmos pessoalmente. Para isto, além das minhas experiências práticas, me apoiei na obra de Alex Moletta “Fazendo Cinema na Escola” que

(...) tem por objetivo organizar o potencial de criação e de conhecimento que os jovens, há muito, vêm adquirindo como uso constante dessas novas tecnologias em seu dia a dia (...) transformando esse potencial em expressão artística, social e - por que não? - educacional, complementando o trabalho didático/pedagógico desses alunos em sala de aula e dando-lhes a oportunidade de ser protagonistas de seu aprendizado e da formação de seu senso crítico (Moletta 2014).

É importante citar que as redes sociais de imagem e vídeo são acessadas cada vez mais e mais cedo pelos jovens. Cá em Portugal, por exemplo, a rede social chinesa de vídeos curtos *TikTok*, entrou no mercado no ano de 2017 mas foi em 2020 que houve um salto na sua utilização. Segundo uma reportagem do Diário de Notícias em abril do mesmo ano, já contava com 1,7 milhões de utilizadores portugueses. Entre o público-alvo, que é formado majoritariamente por jovens, o interesse de outras faixas etárias e empresas têm aumentado consideravelmente

depois do início da pandemia. Uma vez que os jovens estão mais próximos desta linguagem, seria uma boa forma aliar essa relação estreita ao projeto artístico.

Além disso, tinha como objetivo desde o início do planejamento do projeto, quando ele ainda tinha a possibilidade de acontecer de modo presencial, incluir algumas estratégias e convenções do método de ensino de teatro do Drama, que tive contato durante a minha licenciatura no Brasil.

O **Drama** como método de ensino do teatro (*Process Drama e Drama in Education*) foi desenvolvido na Inglaterra por Dorothy Heathcote e Gavin Bolton e levado para o Brasil por Beatriz Ângela Vieira Cabral, que foi minha professora durante minha formação. Ao ser inserido no Brasil por uma pessoa do teatro, este método inicialmente com caráter pedagógico ganhou também um caráter teatral. Realizado em grupo, o método pode ser caracterizado como um processo de investigação artística e também pedagógico, e possui estratégias e convenções próprias que apresentarei no decorrer das sessões.

Trata-se de uma

[...] subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação. [...] O Drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento. (Cabral, 2006).

84

Para Cabral, o processo de drama não é uma metodologia e sim um método, uma vez que propõe um formato adaptável de acordo com as necessidades do grupo. Dele podem surgir diversas possibilidades como: criar, investigar, questionar situações sobre temas pertinentes aos participantes e também desenvolver uma construção coletiva de uma narrativa dramática. Este último ponto era o que eu buscava para o meu processo. As/os estudantes poderiam ser autoras/res da sua criação.

O drama se trata de um *processo*, que se baseia em dar continuidade na forma de repetição de um apanhado de referências que vão sendo esmiuçadas. Essa estruturação pode ser organizada através de *episódios*, que são as divisões que carregam propostas diferentes e inéditas ao processo. Cada episódio pode ser estruturado antes mesmo do processo se iniciar, bem como ele pode ser desenvolvido a partir do que o antecede, sendo colocado em aberto para a constante experimentação e apropriação. Como é um método que me é muito

querido, uma vez que havia estudado e me apoiado na encenação final da minha licenciatura, optei por utilizar estratégias e convenções durante as sessões que logo à frente irei expor.

As sessões aconteceram durante o momento que compreende o segundo período do ano letivo de 2020/2021 e contou com o total de cinco encontros, uma vez por semana, de 1h30 cada e por fim uma apresentação do processo na Assembleia da escola que apesar de os estudantes estarem já nesta altura na escola, ela também aconteceu virtualmente para não haver aglomerações das turmas.

O grupo com o qual estive a trabalhar fazia parte do núcleo de Aprofundamento (A3) e contava com 21 estudantes (12 meninas e 09 meninos) com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos. A calendarização das sessões aconteceram conforme a seguinte tabela:

SESSÃO	DATA
Sessão I	25.02.2021
Sessão II	04.03.2021
Sessão III	11.03.2021
Sessão IV	18.03.2021
Sessão V	25.03.2021
Assembleia	14.04.2021

TABELA 3 - Encontros

3.1.1 O fim como o início - Sessão I - 25.02

Montagem

Neste primeiro momento, lembro da minha ansiedade em conhecer novos “quadrados-pessoas”. Iniciamos a ligação via *Google Meet* e aguardamos a chegada das/dos estudantes. Depois de chegar a grande parte do grupo, a professora Ana Moreira passou a palavra para mim, que pude me apresentar e contar um pouquinho do que pretendia experimentar com o grupo.

Como metade da minha trajetória no mestrado aconteceu virtualmente, pude experimentar a criação de apresentações em formato audiovisual. Por isso, na altura a professora Regina me sugeriu criar um vídeo para me apresentar e me aproximar do grupo.

Neste **vídeo** aparecem imagens do meu percurso e também gravações atuais. O guião foi criado com um tom cómico e ficou assim:

Oi!

*Meu nome é Mariana Dorigatti Woritovicz e essa sou eu com 17 anos.
Eu nasci em uma cidade chamada Rio do Sul
que fica do outro lado do oceano atlântico: no Brasil.
Tenho uma gata chamada cebola e uma cebola chamada gata.
Tá, a segunda parte é mentira
Uma coisa que eu gosto desde criança é de teatro
E por acaso é o que eu estudo.
Acho que a parte que eu mais gosto do teatro
é que eu posso inventar o que quiser, mesmo longe das pessoas.
Por exemplo, a gente pode imaginar que estamos todos no mesmo espaço.
Eu pego este lenço e digo o nome de alguém
e esse alguém vai receber aí no seu quadradinho
e passar para outra pessoa.
Bora tentar?*

86

A partilha do vídeo se deu através da partilha do ecrã. A plataforma não estava a funcionar do modo desejado e passamos para o *Zoom* que, por sua vez, obteve mais sucesso. O vídeo foi apresentado mais uma vez, com menos saltos. Era só o começo da tecnologia nos pregando peças.

O vídeo terminava com a proposta de um exercício coletivo que requeria um pedaço de tecido qualquer que havia sido solicitado antes da sessão, como um lenço, uma toalha ou uma peça de roupa. O objetivo era dizer o nome de um/a colega e “lançar” este tecido para a pessoa escolhida. Este exercício é muito comum no universo de jogos teatrais, e já o havia experimentado por diversas

vezes, inclusive virtualmente com meus colegas do mestrado nas sessões de projeto. Porém, eu não preciso nem dizer que em formato online perde em muitas partes. No quesito de comunicação, por vezes não se é possível ouvir qual o nome que foi dito, uma relação de olhares e de estado de alerta fica impossível de ser realizada, além de depender de uma conexão estável de internet (acredite, isso pode parecer mais difícil do que parece).

Apesar dos empecilhos, que me pareceram naquele momento inevitáveis, o exercício ocorreu de forma positiva, criando uma relação entre mim e os estudantes, que mesmo com seus nomes escritos em cada quadrado, pude relacionar com os seus rostos. Depois desta breve rodada, a professora Ana Moreira sugeriu criarmos uma imagem com o tecido e dizermos sem muito pensar qual seria o nosso personagem. Surgiram vários: “um árabe”, “Epaminondas, um fantasma camarada”, “O Príncipe do Egito”, “Virgem Maria” e por aí foi.

Depois de algumas gargalhadas dessincronizadas, pedi para ouvir um pouco da turma o que eles gostariam de fazer nas sessões que vinham pela frente. “Se hoje fosse o final do processo de Drama, o que eu gostaria de ter feito/experimentado/visto/dito que eu não fiz?”¹⁶. A ideia era escrever no *Google Classroom* (plataforma que a escola utilizou durante o confinamento) para tentarmos encontrar uma linha de pensamento que pudesse permear o nosso futuro projeto que criaríamos em conjunto.

87

A professora Ana lembrou que isso seria uma forma de iniciação à criação artística, podendo ser chamada de *Brainstorm*, ou em português Tempestade de ideias, prática que o grupo já estava habituado, dado que é comum na escola realizar em outros projetos. Em diferentes momentos, esta “tempestade de ideias” acontecia e logo após ocorria uma votação. Porém desta vez a ideia seria juntar todas as sugestões e criar uma obra artística.

Alguns estudantes quiseram já deixar registado o que gostariam de fazer, como por exemplo: escolher músicas e cantar em diferentes tons, exercícios em que consigamos nos envolver com música, músicas típicas do Brasil, escolher um objeto e colegas terem de encontrar maneira de morrer com este objeto de forma convincente, representar o fim do mundo.

Falámos sobre a importância do trabalho de corpo e de voz para o treinamento da atriz e do ator, ressaltando que existem diversas formas de se fazer teatro, das suas mais diversas opções artísticas e especializações. “Mariana, você é ‘atora’?”, foi aí que pude explicar um pouco da minha trajetória no teatro que pode ser

16 Exercício inspirado em um momento do *workshop* da professora inglesa Teresa Brayshaw oferecido no primeiro ano do mestrado na ESMAE (2019).

vista em diversas áreas diferentes. Comentei um pouco sobre a minha área de especialização do mestrado e respondi algumas perguntas sobre produção e direção de cena. A produção era a área mais familiar para o grupo e isso ficou muito visível no inquérito realizado no final do processo que falarei mais adiante.

Depois dessas rondas de perguntas rápidas, a professora Ana encaminhou para as atividades que havia deixado na plataforma *Google Classroom*, que se baseavam em uma música para relaxamento, uma visita virtual ao Teatro de Madrid e o visionamento de um espetáculo.

A atividade de pensarem e postarem o que gostariam de experimentar no processo ficou para enviarem até a terça-feira seguinte e no próximo encontro, na quinta-feira, iríamos dar continuidade. Além disso, foi proposto pela professora Ana trazerem um excerto de um texto qualquer para realizarem um exercício de leitura.

Foi durante esta sessão que o mote do processo foi criado. Com a sugestão de *“representar o fim do mundo”*, diversas questões me passaram pela cabeça e finalmente cheguei à conclusão de que **o fim** era o nosso *contexto ficcional*, a primeira estratégia do processo de drama que apresento neste trabalho. O *contexto ficcional* tem a função de gerar o envolvimento imaginário do grupo. Ele deve ter relação com o contexto real das/dos participantes, para motivar o engajamento e imersão dos mesmos no processo de Drama. Como **o fim** surgiu em um encontro, **ele poderia ser o início de tudo**.

88

Lembro-me que fui apresentar o planeamento da próxima sessão para a Ana Moreira e ela perguntou: “Será que isto vai funcionar com os adolescentes? Eles não são mais miúdos.” Eu não fazia a menor ideia, mas estava disposta a tentar.

Antes da sessão conversei com a Regina e chegámos à conclusão de que o melhor caminho para este contexto ficcional ser inserido era introduzir o grupo com algum enquadramento do fazer teatral. Preparei um material introdutório e fui de coração aberto para a segunda sessão.

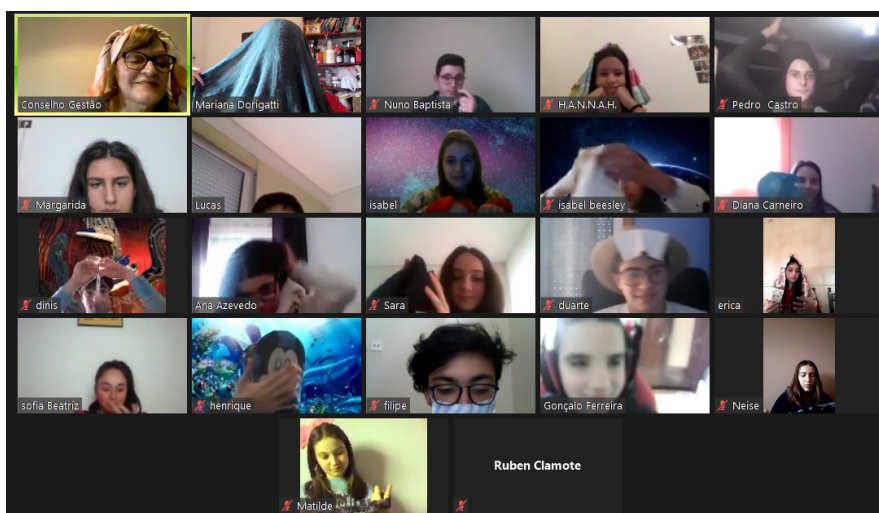


IMAGEM 17 - Grupo A3

3.1.2 “Qual é o fim?” - Sessão II - 04.03

Ensaio

Na altura do processo, por acaso (ou melhor, sincronicidade) estava a ler o livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” do pensador indígena brasileiro Ailton Krenak. Nele estão organizadas duas conferências e uma entrevista realizadas em Portugal, entre 2017 e 2019 (mais uma sincronicidade).

O título do seu livro surgiu com uma palestra que deu em um encontro sobre desenvolvimento sustentável em Brasília. Ele teve de dizer rapidamente para a produção do evento um título para a sua fala ser inserida na programação. Sem muito pensar disse: Ideias para adiar o fim do mundo.

No dia seguinte estava chovendo, e eu pensei: ‘Que ótimo, não vai aparecer ninguém’. Mas, para minha surpresa, o auditório estava lotado. Perguntei: ‘Mas todo esse pessoal está no mestrado?’. Meus amigos disseram: ‘Que nada, alunos do campus todo estão aqui querendo saber essa história de adiar o fim do mundo’. Eu respondi: ‘Eu também’ (Krenak, 2019, p.9).

E foi assim que surgiu o título deste trabalho. Eu também queria descobrir todos os fins possíveis e se era preciso adiá-lo ou não. O fim era incerto e ainda é.

89

Outra sincronicidade é que meu amigo Rodrigo, aquele a quem agradeço no início deste trabalho pelo incentivo nessa minha trajetória na ESMAE, e que hoje me acompanha em outro plano, tinha escrito um projeto de um festival de arte chamado *Depois do Fim do Mundo*. O mundo ainda não acabou e continuamos a adiar o quanto pudemos. Quem sabe esse festival ainda acontece?

Iniciei a segunda sessão com frio na barriga e, durante o ponto de situação sobre os encaminhamentos e prazos das atividades que haviam sido solicitadas nas semanas anteriores, eu pude recapitular com calma tudo o que gostaria de dizer na sessão.

Quando tomei a palavra, partilhei o ecrã e iniciei a minha fala que se baseou em realizar um apanhado geral de drama e representação com o foco em introduzir o futuro projeto que criaríamos juntas e juntos.

Para este material busquei a definição de teatro no dicionário e encontrei alguns conceitos engraçados.

te·a·tro¹⁷

(latim *theatrum*, -i, do grego *théatron*, -ou)
nome masculino

1. [História] Local destinado a jogos e espectáculos públicos, na Grécia e na Roma antigas. = ANFITEATRO, CIRCO
2. Edifício onde se representam obras dramáticas, líricas ou coreográficas.
3. Arte de representar em palco. = CENA, PALCO
4. Conjunto de obras dramáticas, geralmente de um autor, de um país, de uma época.
5. Profissão de actor ou de actriz.
6. Literatura dramática.
7. Lugar onde se passa algum acontecimento memorável, geralmente trágico (ex.: *a cidade foi teatro de grandes batalhas durante a ocupação*).
- 8. Aparência, ilusão.**
9. Manifestação ou dramatização excessiva (ex.: *não era preciso fazer esse teatro todo*).

O que eu gostaria que o grupo olhasse com atenção era o 8º ponto em que diz que teatro é Aparência, ilusão. (Priberam Dicionário da Língua Portuguesa, 2021).

90

Explanei com o apoio de imagens, que a representação e o drama podem acontecer em diversos contextos: no teatro enquanto espaço físico (imagem do Teatro Helena Sá e Costa), na rua e em espaços públicos (imagem de uma praça), em escolas e outras instituições de ensino (imagem de um ambiente escolar) e no teatro virtual (imagem do cartaz da apresentação do Projeto Teatral realizada via plataforma *Zoom*), ultimamente muito difundido devido ao cenário pandémico. Neste caso, usamos a junção da escola e do virtual para criarmos o nosso projeto artístico.

Achei importante pincelar rapidamente as tríades na produção teatral, a começar pela clássica, baseada na Poética de Aristóteles, que envolve **ator/atriz-público-texto**. Também a de Anne Ubersfeld (2005) com o interesse em expandir os signos, formada por **intérprete-espectador/a-texto espetacular** ou a última que é aplicada à novos espetáculos (*happening, site-specific, performance art*) formada pelo/a **agente-acontecimento-testemunha**. Foi importante frisar que todas as tríades possuíam algo/alguém a presenciar o ato artístico, corroborando com a tradução da palavra grega *θέατρον* (*théatron*), que em português seria algo como o local onde se vê.

¹⁷ “teatro”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/teatro> [consultado em 16-06-2021].

Logo, ao elencar os elementos essenciais para o ato teatral, não pude deixar de referir à **ilusão, ficção, imaginação e a convenção**. Foi por este motivo que pedi para tomarem atenção àquela 8ª definição do dicionário, para mais a frente finalmente introduzir o contexto ficcional do projeto. Tudo isto para dizer que, não importa o tamanho da produção, seja ela imensa em um Teatro Nacional ou uma leitura dramática de uma cena em contexto escolar, o teatro para acontecer de fato só se concretiza a partir de três fatores básicos: **ator/atriz/performer/objeto + espetador/público/plateia + ilusão/ficção/imaginação**. Com esta última, nos permitimos embarcar no contexto ficcional da obra artística. Como por exemplo quando vamos ao teatro, assistimos a um filme, série, nós já sabemos que o que estará lá é ficção. Pode até ser algo inspirado em fatos reais, mas ainda assim são atores e atrizes a representarem. Portanto só conseguimos fazer, fruir teatro, se estivermos disponíveis para isso.

Ainda neste âmbito das convenções e os trazendo aos poucos para o futuro processo, dei exemplos de uma sessão que acompanhei na escola no período do natal (que apresentei no capítulo anterior), em que alguns do grupo estavam presentes. Lembro-me que falavam em criar algo sobre o Grinch. Na altura surgiu a ideia de um carrinho de supermercado ser utilizado como trenó e com este exemplo procurei deixar mais evidente o que seria essa tal convenção: se todos acordássemos que o carrinho era o trenó, assim seria. Fim da discussão.

91

Quando terminei minha fala sobre as convenções, convidei o grupo a fazer uma viagem. Recordo-me de perceber os rostos em formato de ponto de interrogação, se é que isso é possível, (talvez via *Zoom* seja) tentando perceber o que aquela garota queria dizer. E é a partir de agora que também convido você que está aqui a ler tudo isto para viajar junto. Vamos a isso? Ok? Não há volta, é uma viagem só de ida.

Bem, para tentar amenizar (ou não) os rostos confusos nos quadradinhos, mostrei uma digitalização de um envelope que havia sido endereçada a mim. Ele era composto por um selo no formato (não muito fiel) do território português, um carimbo dos correios im-pe-cá-vel e este envelope aparecia fechado com um aviso em vermelho a dizer: *CONFIDENCIAL*. A coisa parecia mesmo séria.

O remetente, que se auto intitulava “Nós”, vivia na Rua Bem Longe em Algum Sítio em Portugal - Cidade essa que possivelmente já visitaste e adoras passar férias. Caso ainda não conheças, indico o doce conventual desta zona que é cinco estrelas (eu alertei que a viagem iria começar).



IMAGEM 18 - Envelope

Depois de analisarmos o envelope, partimos para a leitura da carta. Ela aparecia datilografada - Aconselho, caso você que lê este trabalho for mais nova/novo que o grupo de estudantes, que pesquise o que este termo significa. Caso contrário, pode seguir a leitura. - Como ia dizendo, esta carta estava datilografada com o cuidado de alguém que nunca realizou qualquer curso de datilografia (eu mesma) e cresceu com uma máquina de escrever que já vinha com um ecrã embutido (mais conhecido como portátil).

O conteúdo da carta dedica-se a realizar um convite, estendido para o grupo de estudantes, para ajudarem a descobrir um mistério. Este remetente expõe que recebeu uma denúncia anónima a dizer: O fim está próximo e é inevitável. Logo, este convite seria no sentido de ajudarmos a tentar perceber **o que é o fim**, além de decidirmos se valeria a pena ele ser adiado, e se sim, como poderíamos fazer isso.

É significativo ressaltar que o *pré-texto*, estratégia comumente utilizada em processos do método de ensino supracitado, é uma espécie de história que funciona como pano de fundo para explorar o contexto ficcional (CABRAL, 2006). No caso deste projeto, o pré-texto seria o fato de o fim estar próximo. Este mote havia sido trazido na última sessão por um dos estudantes e foi se “materializando” de alguma forma através da carta-convite.

A estratégia da carta-convite é chamada de *pacote de estímulo composto* e se configura como uma espécie de material instigante que pode tornar o processo mais crível, além de trazer mais elementos para a narrativa dramática. “Funcionam como uma alavanca para iniciar e impulsionar o processo dramático” (Cabral, 2006). Pode gerar tensões e maior necessidade de investigação.

algum sítio em Portugal, algum dia de 2021

Ola Senhora Mariana,

Esperamos que esta carta lhe encontre bem.

Como sabemos que voce esta a acompanhar um grupo de estudantes da escola da Ponte, gostaríamos de convidá-la; e estender o convite para os/as estudantes, para que nos auxiliem em um caso muito importante que recebemos.

É uma denúncia anónima que recebemos via CTT que dizia=

O FIM ESTA PROXIMO E É INEVITÁVEL

Depois desse recado ficamos preocupadas e preocupados, como é óbvio.

Se trata de uma afirmação um tanto inusitada.

Qual o fim que esta pessoa estava a falar,? e o que é o fim afinal?

Nas últimas semanas nos reunimos via Zoom e chegamos em algumas ideias para adiar este fim, nem que seja por alguns dias. São elas=

8

- __ fazer exercícios onde nos sintamos dentro da música;
- __ fazer um exercício de atuação em que temos que escolher uma música e atuar a letra num vídeo;
- __ fazer algumas brincadeiras típicas do Brasil;
- __ fazer uma representação de uma viagem;
- __ recriar a cena de um filme;
- __ cada um trazer um objeto, vence quem arranjar uma morte com sentido para esse mesmo objeto;
- __ fazer exercícios para projetar mais a voz.

Gostaríamos de saber se voces poderiam experimentar algumas destas formas de adiar o fim ((se possível começar pelo da voz)).

Além disso, precisamos saber o que cada um/uma pensa sobre o fim.

Sobre qual fim falamos? o que é o fim? quantos tipos existem?

Muito obrigada e espero que aceitem este desafio para desvendarmos este mistério.

Também no contexto do Drama, inseri o grupo de estudantes enquanto “especialistas” no assunto para auxiliarem a jornada dá a responsabilidade de contribuir para o processo, aumentando o engajamento. Esta estratégia chama-se *manto do perito* e de alguma forma aconteceu quando a carta convocava especificamente o grupo para colaborar.

Como solução de adiamento do suposto fim (até então) desconhecido, surgem exercícios que são compostos pelos que o grupo havia proposto na última sessão. Os rostos confusos continuavam presentes. De que forma o que eles haviam dito anteriormente foi parar ali? Parecia mágica, mas era teatro.

Pedi para que cada estudante respondesse a seguinte pergunta no *chat*: O que é o fim para ti? Era importante nesta etapa deixar uma pergunta aberta que pudesse trazer diversas possibilidades de resposta. E foi o que aconteceu:

14:15

Morrer todos com covid

14:15

Uma tela preta

14:15

Acabar com o covid-19

14:15

Fim da Mariana conosco. Fim = acabou

14:15

Pode ser o fim do teatro

14:15

Sermos todos raptados por um macaco que tem uma cabeça enorme e sermos comidos por os seus pés

14:16

O fim é quando alguma coisa acaba

14:16

Para mim o fim é algo muito dramático, muito filosófico. Eu consideraria o fim uma pausa prolongada de algo que não deveria continuar a existir.

14:16

Querem que acabemos com o covid e volte tudo ao normal

14:16

Momento ou ponto que se interrompe algo

14:16

Morrermos todos por causa das alterações climáticas

14:16

Apocalipse

14:16

Quando eu ouço a palavra “fim” entendo que algo acaba e nunca mais volta, nunca mais veremos isso. o fim que isto me deu a entender? Não sei, é um mistério...

14:16

Ataque de criaturas de outro mundo

14:16

O fim do confinamento

14:16

Um grande Tsunami

14:16

Morrer com covid

14:17

Fim da poluição

14:17

Estar num lugar sem nada e sem ninguém

É inevitável olhar para estas respostas e não perceber como o fim para a grande maioria do grupo é voltado para algo negativo, dramático e/ou assustador. Além disso, fica evidente nas respostas o efeito do contexto pandémico e as ansiedades que são desencadeadas a partir dele. Não consegui realizar ligação da resposta “sermos todos raptados por um macaco que tem uma cabeça enorme e sermos comidos por os seus pés” com o contexto real deles, mas nunca se sabe.

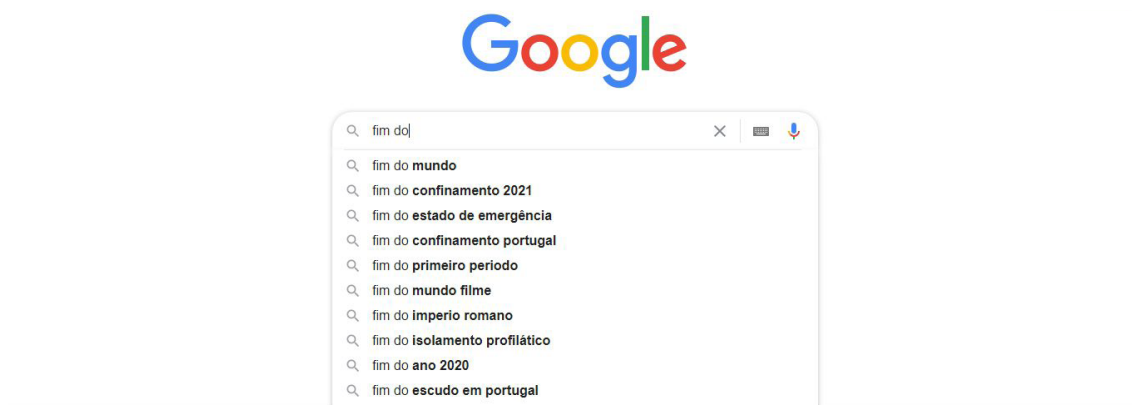


IMAGEM 20 - O fim do Google

Depois deste momento, passamos para a parte mais prática por assim dizer. Na última sessão a professora Ana havia pedido para separarem um trecho de um livro, revista, bula de remédio, manual de instruções, para lerem. Uma vez que sugeriram na primeira sessão e por conseguinte apareceu na carta como sugestão de exercício para adiar o fim, unimos esta proposta (exercícios de projetar a voz) à da professora Ana e passamos a ler os textos.

Houve uma grande variedade de textos. Como curiosidades: “*O peso das formigas do planeta é aproximadamente o mesmo peso das pessoas na terra*”, manual de instrução: “*Na qualidade de proprietária da nova máquina de costura da Singer, está habilitada a começar uma aventura excitante no campo da criatividade.*” e referências de livros como o *Histórias de adormecer para raparigas rebeldes 2*. Pude perceber que o grupo além de ser bastante diversificado é interessado na linguagem teatral.

O que ficou muito mais evidente nesta sessão é que o teatro só acontece

se estivermos disponíveis para que ele aconteça. Disse que apesar de ainda não sabermos o caminho nem o destino (o famoso fim), disse que gostava de perceber se este grupo estava interessado e pronto para embarcar em uma viagem que seria criada coletivamente. Vi vários rostos ainda confusos mas que de alguma forma pareciam estar com aquela famosa “pulga atrás da orelha”. A professora Ana então disse “Não sei para onde vou, mas sei que vou”.

“Da minha parte eu acho que assim, uma viagem, é uma viagem.

E ainda por cima agora que estou só em casa, uma viagem é incrível...”

“Eu vou, mas só se a viagem parecer inesquecível. Podemos ir até a Índia de barco?”

(Atenção, não foi o Vasco da Gama que fez esta pergunta).

Perguntei então se o grupo tinha alguma pergunta para quem enviou a carta e entre as testas franzidas nos quadrados surgiram estas:

“Qual é o fim?”

“Quem é a pessoa?”

“Qual o objetivo desta carta?”

“Porque pediram para nós fazermos isto, e não outras pessoas?”

“Onde fica ‘algum sítio’?”

96

Também estendi o exercício da pergunta sobre o que seria o fim para os encarregados de educação, tutores e amigos do grupo, para ampliarmos o repertório de respostas e com o intuito de criar um envolvimento da comunidade escolar com o projeto (ainda que de forma tão distante). Esta atividade, assim como todas as outras, ficaria disponível na plataforma *Google Classroom*.

Engraçado é que entre os comentários de sugestões de o que gostariam de fazer, lá da primeira sessão, estava o “representar uma viagem”, e a palavra viagem apareceu para nós nesta sessão como metáfora ao ato de se deixar contaminar pela fantasia e pela imaginação tão imprescindível no teatro.

E então, estão prontas/os para a terceira parte da nossa viagem?

3.1.3 “Definitivamente não foi a resposta que eu esperava, mas a que eu precisava” - Sessão III - 11.03

Ensaio

Iniciámos a sessão como de costume, a realizar um ponto de situação e sobre os encaminhamentos em relação às formas de avaliação. Além da participação síncrona (estes momentos em que estou presente), é preciso que as/os estudantes cumpram avaliações assíncronas de pesquisa. A professora Ana posta também, na plataforma de costume, vídeos de diversos tipos de manifestações artísticas. Na última sessão, quando trouxe a possibilidade de realizar teatro em espaços públicos, surgiu o interesse de um estudante em saber um pouco mais sobre teatro de rua. Logo, houve a partilha de vídeos do Theatre Royal de Luxe de Nantes em França, do festival Imaginarius de Santa Maria da Feira, cá em Portugal e também uma performance chamada “*Le ban de Gens*”.

Depois demos seguimento à nossa viagem que havia sido iniciada na semana passada. Comecei a falar de que havia recebido resposta às perguntas que eles fizeram na última semana. Estas respostas haviam sido respondidas através de um **áudio** (alô voz do *Google Tradutor!*) que foi partilhado com o grupo e transcritas para facilitar a compreensão (alô *Zoom*, melhora o áudio das chamadas). Depois de ouvirmos, partimos para a leitura desta carta, para percebermos ainda melhor do que se tratava.

Sugiro que continuem esta história para tentarmos perceber do que se tratava.
Já temos o **início**, agora precisamos do **meio** e do **FIM**. É inevitável.

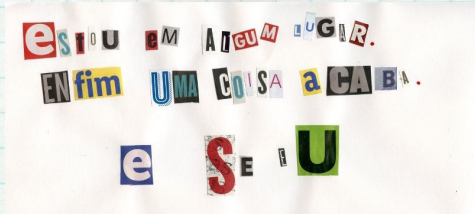
Sobre o **objetivo desta carta**, já te apercebeste da imensa atividade dos ecossistemas? O objetivo desta carta é viajarmos juntas e juntos para o adiamento do fim ou para o próprio fim.

E por fim, **porque pedimos para vocês e não para outras pessoas?**

Porque agora, na qualidade de proprietários da nova máquina de costura da Singer, estão habilitados a começar uma aventura excitante no campo da criatividade.

Tudo respondido?

Temos mais uma missão para vocês. Durante a última semana recebemos mais um bilhete anónimo que dizia:



Olá Mariana!

Primeiramente gostaríamos de responder às perguntas que nos foram colocadas em sua carta.

Então: **qual é o fim** que nós estávamos a falar?

Para nós o fim é algo muito dramático, muito filosófico. Consideraríamos o fim como uma pausa prolongada de algo que não deveria continuar a existir. Uma tela preta. Fim. Acabou. Pode ser o fim do teatro. Pode ser sermos todos raptados por um macaco que tem uma cabeça enorme e sermos comidos pelos seus pés, ou até mesmo um ataque de criaturas de outro mundo. O fim é quando alguma coisa acaba. Fim da poluição, o fim do confinamento. É o momento ou ponto que se interrompe algo. Alterações climáticas, um grande tsunami, apocalipse. Querem que acabemos com o Covid e volte tudo ao normal.

Quando ouvimos a palavra "fim" entendemos que algo acaba e nunca mais volta, nunca mais veremos isso.

O fim que isto me deu a entender? Não sei, é um mistério...

Agora, sobre **quem é a pessoa que enviou a carta**: Entre escritoras, astronautas, fotógrafas, atrizes, políticas, cantoras, professoras, ativistas, revolucionárias, rainhas, enfermeiras, acrobatas... estão mulheres tão diferentes como Agatha Christie, Yeonmi Park, Nefertiti, J. K. Rowling, Beatrix Potter ou Simone Veil. Vidas que renovam a nossa esperança num mundo mais justo, igualitário e belo.

Nos perguntaram também **onde fica "algum sítio"**. Bem, o peso das formigas do planeta é aproximadamente o mesmo peso das pessoas na terra. Vivemos em algum sítio. Diziam percorrermos os campos e as montanhas. Vivemos em um enorme palácio em chamas, costumava ser lindíssimo antes. Eu acredito que isto não seja culpa minha.

Perguntei ao grupo o que eles acharam da resposta e se haviam identificado algo.

“Ela falou de coisas que estávamos a falar na semana passada”.

“Tinham palavras-chave”.

“Definitivamente não foi a resposta que eu esperava, mas a que eu precisava”.

“Fiquei ainda mais confuso do que eu estava antes”.

“Eles usaram tudo o que nós dissemos”.

“Daqui um 'cado vou desligar a câmara, estou com medo”.

É importante ressaltar que quem no fundo trouxe material para as respostas que surgiram no grupo, foram eles próprios através do exercício de leitura da sessão anterior. Quando eles perceberam isso voltaram àquele olhar confuso e aquela dúvida no início de se isto poderia funcionar com eles que não são mais crianças foi rapidamente respondida. Pelo menos para mim. Eles estavam dispostos a viajar, de mala feita e coração aberto (a câmara nem sempre).

“ESTOU EM ALGUM LUGAR.

ENFIM UMA COISA ACABA.

E SE EU”

Acontece que a resposta da carta trazia ainda mais perguntas e este conceito de pergunta-chave é útil no desenvolvimento do processo uma vez que pode oferecer mais possibilidades de desenvolvimento da narrativa (CABRAL, 2016). Narrativa esta que seria criada no exercício seguinte de escrita coletiva. Este exercício eu já havia proposto anteriormente em outros contextos escolares. Havia me inspirado em um exercício de escrita criativa proposto por Solimar Silva em seu livro *Oficina de Escrita Criativa: Escrevendo em sala de aula e publicando na WEB* (2014). Agora não estaríamos em sala de aula, nem durante a pandemia nem nunca na Ponte, mas já estaríamos na internet.

O objetivo seria criarmos uma história coletiva simultânea e anonimamente. Não interessava quem havia escrito cada parte, pois a narrativa não teria fragmentos de uma ou de outra pessoa, ela seria do grupo A3. Como éramos 23 pessoas, a plataforma do *Google Docs* ficou sobrecarregada com todas e todos começando a escrever ao mesmo tempo. Portanto partimos para a escrita por fases com cada estudante escrevendo uma parte da história.

Apareceram alguns combinados, como por exemplo, não apagar o que havia sido escrito por outra pessoa e, apesar de poder ser com liberdade, tentar criar uma continuidade na história com início (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão) - mais uma vez.

Algo engraçado que surgiu durante a proposta é que os usuários no Google Docs são chamados de animais anônimos, portanto não tínhamos como saber quem estava a escrever, criando uma espécie de confidencialidade.

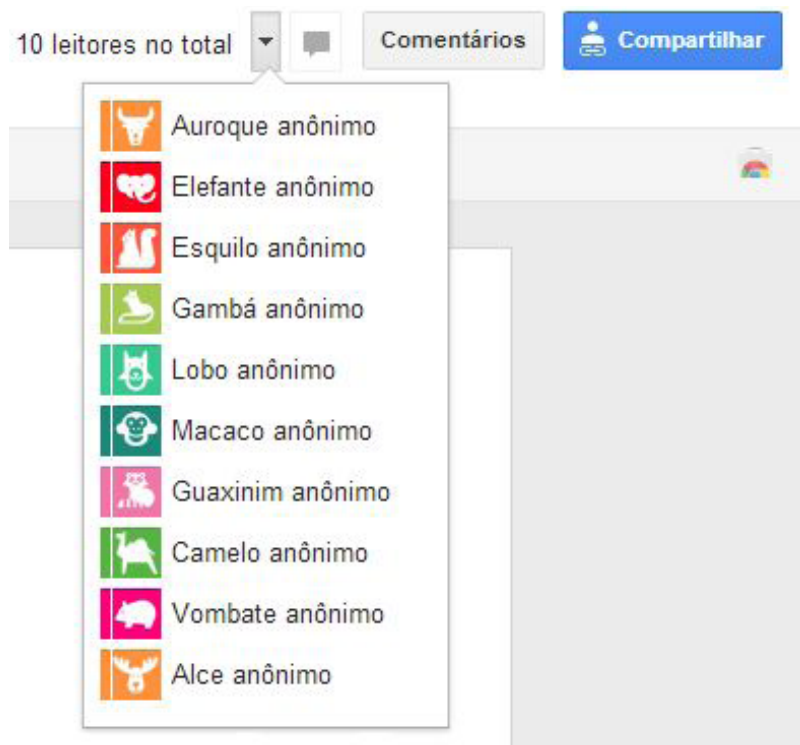


IMAGEM 22 - Animais Anônimos

100

No final, cada estudante pode escrever uma pequena frase na criação coletiva e resultou no escrito a seguir:

Estou em algum lugar. Enfim, uma coisa acaba. E se eu me deixar levar pela minha imaginação e não conseguir acreditar mais na realidade???. Uma sombra de algo que vi alguma vez na minha vida, como um pássaro a voar pelos campos do nada que coexiste com tudo. Mas do que é que eu estou a falar? Eu não falo coisa com coisa porque sou um bocado maluco. E as vezes falo coisa com coisa. Mas devo estar a alucinar nem sei onde estou, está muito escuro para saber. Provavelmente são os efeitos dos medicamentos, fico tonto e louco, fico mesmo louco, mas é tudo culpa do médico, afinal foi ele que mos receitou. O que sou eu neste infinito universo? A culpa é toda dele. Quando eu sair daqui, ele vai ver o que é bom para a tosse. Ele nem sabe o que é bom... Ele que me espere. vai ser responsabilizado por tudo o que me está a fazer, ainda por cima a mim que sou tão boa pessoa. Se ele soubesse o quão responsável ele se vai sentir, nem consigo escrever tal pensamento não malicioso porém extenso e complicado. Ele vai ficar tão magoado e vai sentir-se culpado até implorar por desculpas, obrigada pelas tuas desculpas está tudo bem não fiques preocupado comigo eu depois recupero mas estou-me a conter para não lhe bater.

Talvez qualquer dia eu possa o reencontrar de novo, mas por agora deixo-me levar por cabeça quente. E pensar que ele era o meu amigo antigo, e me receitou um medicamento desses, mas eu tenho a certeza que vou superar isto de cabeça erguida.

Lemos e avaliámos o que havia sido criado em conjunto. Como haviam muitas pessoas a escreverem em um período curto de tempo, o desafio ficou ainda maior para manter a linha de raciocínio e o fio condutor da narrativa. Apesar de isto ser bastante comum em exercícios deste género realizados no âmbito presencial, o fato de ser à distância dificultou mais ainda.

Depois de percebermos sobre o que o material criado se tratava, foi realizada uma votação para decidir qual seria o título da narrativa. Mais uma vez a votação aparece como forma democrática de escolha no grupo e *voilà: A culpa é do Médico.*

Propus para que cada uma/um escolhesse um trecho do texto para realizar uma gravação em vídeo que retratasse aquela parte da história. Poderia ser **o início, o meio ou o fim**. Nesta gravação poderia aparecer a imagem da/o estudante ou não. Um cenário montado, ou até mesmo a janela de seus quartos. Pedi para terem atenção à iluminação e ao áudio, para que pudesse ser visto e ouvido (quando fosse o objetivo), aos personagens envolvidos, aos objetos de cena e/ou figurinos. Ao final do processo, estes vídeos seriam unidos e formariam em uma produção apenas que conte a história toda que foi criada.

Apesar de já terem realizado este tipo de exercício de criação de história coletiva, desta forma escrita e ainda por cima à distância foi a primeira vez, e podemos dizer que é desafiante, como qualquer atividade que envolve o drama em plataformas deste género.

Como tivemos pouco tempo para nos prepararmos para as gravações, senti falta de uma mediação mais ativa da minha parte. A ideia era eles terem autonomia de escolherem a linguagem a ser utilizada na gravação, porém pela falta de tempo não consegui apresentar ao grupo as diversas possibilidades existentes.

Em outro momento poderiam ser realizadas sessões em que pudessemos nos aproximar e experimentar diversas formas de gravação, cenários, figurinos, iluminação e é claro a produção toda das cenas. Caso o projeto estivesse acontecendo no espaço da escola, as trocas de experiências seriam mais favoráveis.

3.1.4 “Enfim uma coisa acaba” - Sessão IV - 18.03

Ensaio

A sessão foi iniciada como de costume: ponto de situação em relação aos trabalhos para serem entregues para o final da quinzena. Os trabalhos solicitados eram: Comentário sobre o Museu do Teatro e do Teatro Real de Madrid, comentário para propostas de trabalho em drama, desafio do vídeo e criação de um texto de opinião sobre excertos do *Cirque du Soleil*, *Romeu e Julieta* do *Shakespeare's Globe Theatre* e as *Artimanhas de Sapin* Molière.

Quando partimos para o projeto, para incentivar quem ainda não havia realizado a atividade de gravação do vídeo, com a permissão das/dos estudantes exibimos as gravações já enviadas por algumas pessoas. Pude perceber que uma vez que puderam ter exemplos de cenários, filmagem, figurinos, quem ainda não havia preparado sentiu-se mais segura/o para a criação.

Como na última sessão tínhamos pouco tempo restante, nesta sessão foi preciso organizar o texto que restava ser gravado para as/os estudantes que ainda não haviam realizado a atividade. A divisão aconteceu de forma rápida e logo encaminhamos para o fim da sessão para dar um tempo de produção dos vídeos que ainda não haviam sido gravados.

Como as aulas aconteceram de forma muito rápida e muitas vezes prejudicada pela velocidade da conexão, sinto que foram dadas poucas instruções aos estudantes sobre como poderiam gravar os vídeos, desde a pré-produção (roteiro) e pós-produção (edição do vídeo). De qualquer forma, foi dada a autonomia para o grupo criar a linguagem que bem entendessem.

3.1.5 “Chegar ao fim e ver este resultado é bom” - Sessão V - 25.03

Exibição

Iniciamos a sessão como de costume: ponto de situação quanto aos prazos. Enquanto isto estava a ser organizado, fui preparando a exibição do vídeo finalizado. O vídeo: **A culpa é do Médico**, ficou com seis minutos e cinquenta e nove segundos (e olha que sete é meu número da sorte). A introdução da produção procura, antes de apresentar as gravações criadas pelo grupo, contextualizar o/a espectador/a, de forma rápida, de como se deu este processo. Com direito a créditos e aplauso (mecânico) final, as/os estudantes que não haviam entregado o vídeo ficaram entusiasmadas/dos e perguntaram se poderiam ainda gravar para incluir a parte deles. “Está fantástico, eu adorei!”

Ficou acordado que, claro, aceitaria as gravações e as incluiria no vídeo final. Agradei o envolvimento de todas e todos e pedi para que partilhassem um pouco de como foi participar deste pequeno processo e a distância. Como era o último dia de sessões síncronas de drama deste grupo, fizeram também considerações das aulas realizadas anteriormente ao projeto.

“Eu gostei muito, principalmente com a Mariana, assim tinha um trabalho mais guiado, uma ajuda. Chegar ao fim e ver este resultado é bom”.

“Acho que algumas coisas que temos que melhorar, como por exemplo entregar os trabalhos não tão atrasados. Mas também houveram outras coisas que foram boas, como nós fazermos o texto coletivo que correu bem, também gostei muito de ter a professora Ana e a Mariana connosco, foi muito bom”.

“Eu acho que em termos de comportamento em Drama acho que foi o melhor ano. É uma maneira de nos conhecermos.”

“Eu queria parabenizar primeiro todos do grupo, que acho que fizeram um bom trabalho. Acho que foram todos muito criativos, acima de tudo. Eu não esperava que muita gente fizesse com aqueles efeitos todos, então a minha ideia foi tentar inovar mais na parte da dramatização, não tanto nos efeitos. Mas eu acho que estamos de parabéns, embora os desfalques acho que conseguimos realizar bons trabalhos. E agradecer a Mariana também com a ajuda e por ter estado a trabalhar connosco neste tempo.”

Por **fim** a professora Ana Moreira realizou um rápido feedback:

Ana: Foi muito bom estar com vocês, foi muito bom estar com a Mariana, que eu agradeço muito o trabalho que ela desenvolveu, muito empenhada, sempre a mandar ideias e eu a partilhar com ela. A Mariana é muito simpática, muito

acessível e muito empenhada no trabalho. No próximo período vocês não estarão mais connosco, já será outra oferta, e eu sinto pena.

Sinto pena de não estar com o grupo desde o início do ano, mas é a tentativa de alcançar os grupos todos do aprofundamento”.

Como havia previsto um inquérito de avaliação do projeto para ser respondido pelos estudantes envolvidos, perguntei se poderiam responder para os efeitos desta pesquisa. “Eu respondo, mas qual é o seu *Instagram*?”.

Depois de algumas trocas de arrobas e conversas típicas de encerramento de ciclo, nos despedimos e encerramos a nossa viagem estilo “escapadinha de fim de semana”.

Fim. É inevitável.



IMAGEM 23 - Fim

3.1.6 Próxima estação: Vila das Aves - Assembleia nº 3 - 14.04

Exibição

Como última “ação” síncrona do projeto, ocorreu a exibição do vídeo “A culpa é do Médico” durante a assembleia de número três que aconteceu quase um mês depois da última sessão. Apesar de na altura a escola já estar a funcionar presencialmente, a assembleia foi realizada via *Zoom* com a presença de cada grupo (desde a pré-escolar) em uma sala para poderem participar da reunião sem aglomeração.

Iniciaram lendo a ata da última assembleia que havia acontecido no dia 24 de março. Como de costume, após a leitura acontece a votação para aprovação desta ata pelas turmas presentes. Os votos a favor, contra e de abstenção são computados pela mesa.

Foram apresentadas atividades quinzenais de leitura, falaram sobre o concurso do livro mais fixe e o blog Ponte de Leituras¹⁸. Foi realizada também a exibição de um vídeo com poemas e desenhos realizados pelos estudantes que depois da partilha, a mesa deu espaço para as/os estudantes comentarem sobre o que acabaram de visionar. Este momento de comentário dos colegas se mostrou fundamental e muito rico, não só para o grupo que recebeu o retorno mas também para as/os estudantes que tiveram sua opinião ouvida.

105

No final da assembleia foi partilhado o vídeo “A culpa é do médico” criado pelo grupo A3 em drama. Por fim, como o tempo já estava curto, a assembleia foi finalizada.

Uma pena foi o vídeo ter sido partilhado na plataforma *Zoom* pois ele perdeu muito da qualidade de imagem e som. Apesar disso, o grupo pareceu satisfeito com o trabalho desenvolvido. Eu, que assistia à assembleia durante uma viagem de comboio para o trabalho, estava com a câmara desativada. No momento da “despedida final” abri minha câmara, liguei meu microfone (próxima estação: Vila das Aves), agradeci e sorri por trás da PFF2 branca. Meus olhos não mentiam e depois de mais de um ano nós aprendemos a sorrir até os poros. Quem nos dera termos tido menos *links* e mais ligações.



IMAGEM 25 - Vila das Aves

4

PÓS-PRODUÇÃO

Fim

4. Pós-produção: Fim

Por fim, é tempo de olhar para o passado e a partir disso projetar um futuro. Iniciar a desmontagem do projeto, realizar o balanço da produção, agradecer, dar um retorno às pessoas envolvidas e finalmente encerrar este *dossier*, este capítulo, este ciclo. Vocês sabem, “o fim está próximo”.

É impossível não destacar a disposição e força de todo o grupo que havia voltado pela segunda vez para os quadrados em suas casas. Foram tempos muito complicados para toda a comunidade escolar que teve de se reorganizar e resistir. E o aplauso mecânico final vai para todas as pessoas que embarcaram nessa mini viagem. Podemos até deitar a culpa no Covid, mas das ameaças surgiram oportunidades.

4.1 “Presencial acho que seria melhor” - Balanço

Como mencionado anteriormente, preparei um inquérito como forma de avaliação do projeto e propus que fosse preenchido pelas/pelos estudantes. Nele constavam perguntas que buscavam a percepção do grupo acerca do universo teatral, especificando a Direção de Cena e Produção e, como é óbvio, também sobre o projeto em que participaram.

Obtive 17 respostas do grupo que era composto por 21 estudantes e são estas que trarei a seguir.

Como no outro inquérito lançado para a comunidade escolar pude desenvolver mais a fundo cada área (técnica e artística) do fazer teatral, neste momento me ative apenas para perceber o que o grupo entendia como **direção de cena e produção**.

Para direção de cena as respostas foram variadas, entre elas um sincero “não sei”, “Quem dirige uma cena”, “Responsabilidade por supervisionar e dirigir uma peça de teatro”, “Trata de todo o funcionamento de um espetáculo”. É de referir que esta foi a pergunta com menos respostas, contando com 14 das 17. E este resultado dialoga com o resultado anteriormente obtido no inquérito para a comunidade escolar, em que não houve sequer uma pessoa que assinalou já ter participado de uma criação teatral na função de direção de cena. Volto a dizer, podem até ter desempenhado essas funções, mas não terem ligado o nome ao trabalho.

Já para a produção, o total de respostas foi o mesmo, porém foram um bocado diferentes: “É a equipa que está a ajudar os atores”, “A produção é o que organiza tudo” e (deixei a melhor para o final, uma que ninguém nunca, nem Patrice Pavis, poderia definir tão bem): “Algo giro e difícil”.

Nas perguntas relacionadas ao processo realizado nas sessões de drama, quis perceber quais as sensações que ficaram, colocando em consideração o contexto em que o projeto foi inserido.

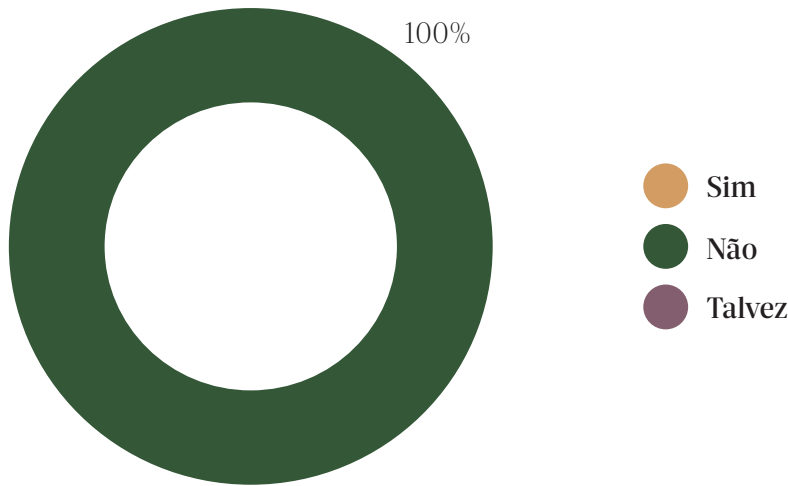


GRÁFICO 7 - Sentiste dificuldade durante o processo?

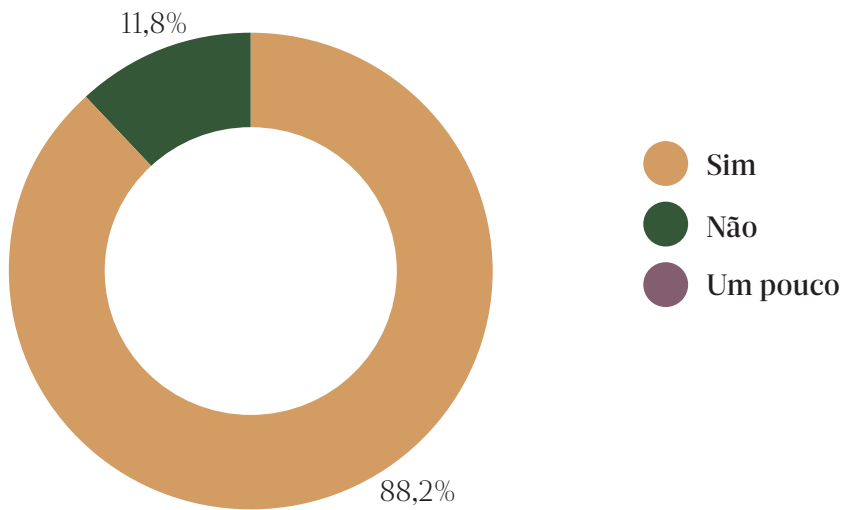


GRÁFICO 8 - Sentiste que te dedicaste o suficiente?

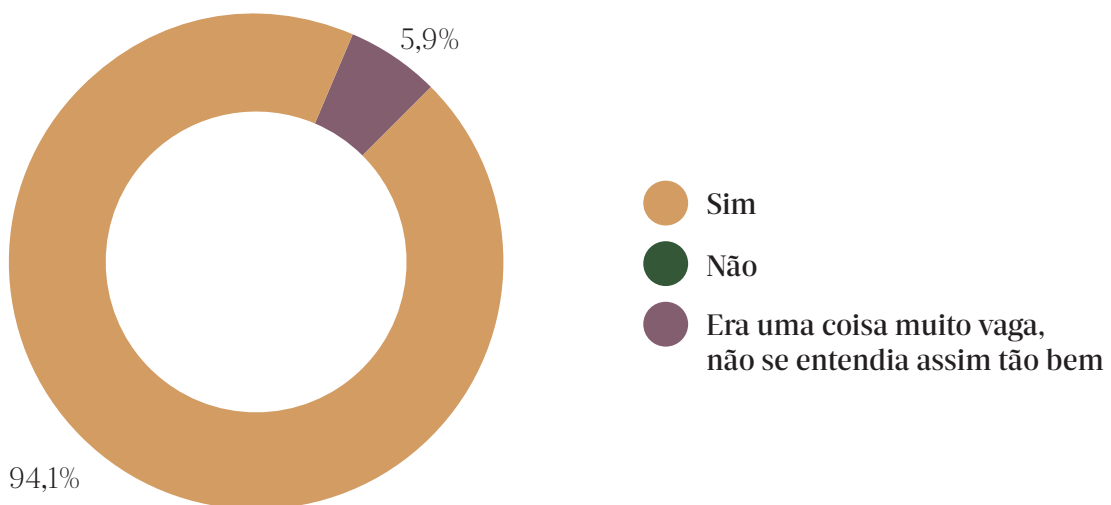


GRÁFICO 9 - Conseguiste perceber relação entre o que surgia em sessão com o que era trazido pelas cartas?

Como foi para ti participar do projeto de forma virtual?

Para algumas pessoas era algo novo: “Gostei, nunca tive em um projeto virtual”. Algo inesperado: “Não foi da forma que eu esperava, mas eu gostei imenso.” Os pontos negativos e positivos da criação virtual apareceram: “Bom e mau. Preferia presencialmente mas fora disso foi muito divertido gostaria de voltar a repetir”. Ok, mais negativos que positivos para o virtual: “Presencial acho que seria melhor”.

Mas as respostas fornecidas, não ficaram circunscritas na dualidade entre construtivo e desconstrutivo. O grupo conseguiu perceber que os aspetos que contribuíram e prejudicaram de alguma forma se mesclavam e resultaram no que havíamos experienciado enquanto grupo: “Creio que o facto de ser virtual ajudou e não ajudou de certa forma porque o facto de termos feito as nossas partes numa forma mais autónoma influenciou bastante no resultado.” “Foi muito bom, uma experiência muito boa e que me ensinou bastante e para além de ser virtual conseguimos fazer várias atividades.” “Pior do que presencial, mas conseguimos fazer coisas bastante dinâmicas”.

É verdade que a comparação entre o presencial e virtual aparece de forma vital, uma vez que esse movimento da escola dentro de casa não aconteceu apenas em drama mas em todos os projetos em que o grupo estava inserido.

110

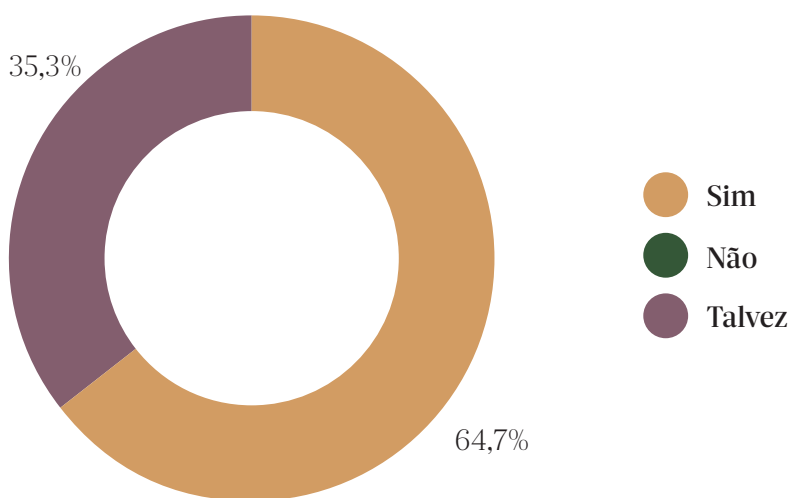


GRÁFICO 10 - Acreditas que seria diferente se fosse presencialmente na escola?

E quando eu pergunto “**O que poderia ser diferente?**” O formato em que o projeto e as atividades foram realizados aparece por algumas respostas: “Na escola talvez poderíamos fazer mais trabalhos em conjunto, tipo as primeiras atividades que tivemos”, além de que se fosse presencial “Teria mais ação”, “O facto de ser

virtual influenciou muitas vezes na visualização das apresentações e vídeos, e o fato de estarmos todos juntos também criava outra dinâmica.” A privação do contacto físico e da convivência ficaram muito evidentes nas respostas dos estudantes: “A forma como nos conectamos não é a mesma coisa virtualmente”. E não é que eu concordo plenamente?

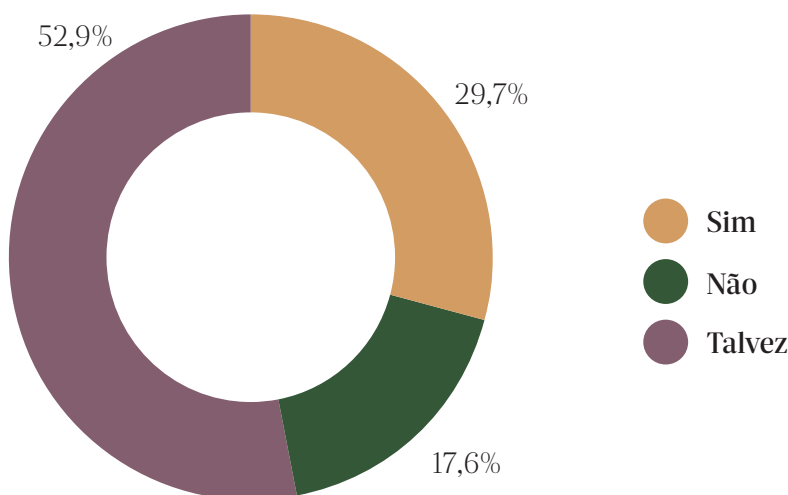


GRÁFICO 11 - Sentiste necessidade de mais tempo com o grupo?

Esta pergunta eu gostava de ter respondido também e com certeza eu somaria ao grupo azulzinho do sim. Como foi uma pergunta objetiva, não pude perceber os motivos e fiquei curiosa quanto a isso. É importante lembrar que o grupo esteve unido durante três anos na valência do drama e eu cheguei bem no fim (olha a ironia).

111

Este era o fim que imaginavas? Se não, qual seria o fim?

“O fim é difícil de imaginar.”

“O fim nunca é o que imaginávamos, portanto, sim e não”

Ficou quase que unânime que este não era o fim esperado. E que bom?

“Não, eu imaginava um fim cheio de suspense mas este também foi bastante dramático e adorei na mesma.”

Entre as respostas apareceu timidamente o que todas e todos queriam mas não tiveram coragem de dizer: “O fim do covid”.

“Foi uma viagem incrível!”

4.2 O fim é inevitável - Conclusões

Apesar de, de alguma forma, já imaginar este projeto desde o início do mestrado, não é preciso nem dizer que ele não correu da forma que esperava. Não que isso seja atípico nos planejamentos, mas ninguém poderia prever ficarmos um período tão longo em casa. O projeto foi redesenhado por diversas vezes e junto com ele eu ia me rabiscando também. Eu e o projeto, nós mudamos, isto é fato. E que bom? É, que bom.

Posso dizer que este projeto me surpreendeu de diversas formas. Primeiramente quanto à faixa etária do grupo que inicialmente eu pretendia trabalhar com crianças entre os 8 e 12 anos. Portanto o grupo A3 surge para mim como um grande desafio. Como poderia trazer a abordagem do método de ensino do drama que é tão comum na primeira infância mas com adolescentes? E essa insegurança me acompanhou durante um bom período, mas aí eu pensei: agora é a hora de experimentar. E experimentamos juntas e juntos.

A questão de ser realizado de modo virtual foi algo que me acompanhou durante todo o projeto e também durante a escrita deste trabalho. Como já havia realizado um semestre do mestrado, que era suposto ser prático, dentro de casa, eu já conseguia visualizar as possíveis ameaças que poderiam aparecer, mas também as oportunidades (vide análise SWOT). O que eu de fato não contava era com o calendário. Ele foi traiçoeiro e o segundo período viajou de avião e passou voando. Quem dera fosse de navio. Foram poucas sessões em que estivemos juntas e juntos e sinto que isto tenha contribuído para a qualidade da produção final. Quem me dera estar com o grupo durante os três anos? Mas isso já seria um projeto bem maior. Ninguém sabe o que vem por aí...

4.3 "O fim é um novo início" - Encaminhamentos

APAZIGUAMENTO FINAL

Fr.: apaisement final; Ingl.: final resolution; "t..: AI.: AUJIOSUllg des Konflikts; Esp.: solucion final.

De acordo com as concepções da dramaturgia clássica, o drama só pode ser concluído quando os conflitos" são solucionados" e o espectador não se faz mais perguntas sobre a sequência da ação. Esta sensação de apaziguamento é produzida pela estrutura narrativa que indica claramente que o herói chegou ao termo do seu percurso; ela é completada pela impressão de que tudo retomou à ordem - cômica ou trágica - que regia o mundo antes do início da peça. O apaziguamento está assim ligado seja ao "alívio cômico" (comic relief) . seja à justiça transcendente do universo trágico: "A justiça eterna, dada a natureza racional de seu poder, proporciona-nos um apaziguamento, mesmo quando nos faz assistir à perda dos indivíduos engajados na luta" (HEGEL, 1832). Quando o dramaturgo se recusa a propor um fim harmonioso, ele optará às vezes por fazer intervir um *deus ex machina*" (mais ou menos preparado pela peça) ou então concluirá pela impossibilidade de resolver correta e harmoniosamente o conflito (BRECHT no final de *A Alma Boa de Sé-Tsuan*, 1940).*

Solução, solução final, desenlace, desfecho.

(Pavis, 1947)

O fim deste capítulo (literalmente) é mais um fim dentre os tantos fins que já passei e que ainda passarei. Que gracinha que é a vida, não é?

Desta experiência eu já trouxe diversas conclusões e reflexões. O que eu posso dizer é que durante este processo de projeto-investigação-escrita eu revisei o quanto a escola me tem desde o primeiro dia em que vi que estar dentro dela mais uma vez, agora adulta, era uma possibilidade. O quanto eu me vejo nela e me vejo em quem está nela. Posso dizer que foi amor à primeira vista e como todo amor que é real, existe também muito conflito entre nós.

Durante a escrita deste trabalho voltei a trabalhar no chão da escola e acho de extrema importância trazer o fato de que sou uma professora-artista em contexto escolar. Enquanto professora, senti aquilo o que já sentia nas experiências passadas, seja no Brasil ou cá em Portugal: A escola grita desesperadamente por

um respiro. E eu vejo que esse respiro-grito acontece em pequenas pausas que são “toleradas”: Nos recreios, nos corredores, nas casas de banho, ao bater do sinal e nas aulas de artes, por que não?

O corpo escolar está cansado aqui e acolá. A tensão da educação existe e sempre existirá, mas cada vez mais acredito que é preciso recomeçar. Partir tudo. E isto ficou mais potente dentro de mim depois desse processo de investigação.

Por muitas vezes pode parecer que eu grito sozinha daqui e que esse grito não reverbera. É nesse momento que eu gosto de acreditar que há quem grite timidamente na sala ao lado, na escola ao lado. Olha só a importância de uma rede: de apoio, de aprendizagem... Ser professora não deveria ser um ato solitário, e como o Pacheco me disse: é praga do século XIX. Ninguém faz nada sozinha e é por isso que a vontade de gritar junto em um coro é cada vez maior.

Aqui hoje eu não sirvo para vocês um alívio cômico nem um *deus ex machina*. Meu apaziguamento é a base do grito, é ele quem me acalenta. Este fim é um novo início e este início vai ser no chão da escola. Fim das férias. Início de mais um ano letivo.

*Eu quero cantar até o fim
Me deixem cantar até o fim
Até o fim eu vou cantar
Eu vou cantar até o fim
Eu sou mulher do fim do mundo
Eu vou, eu vou, eu vou cantar, me deixem cantar até o fim
(Mulher do Fim do Mundo - Elza Soares)*

114

FIM-INÍCIO.

is ca
 pre c
 óem como o começo de algo, apesar de haver situações em que tal é extremamente difícil, nomea
 te nas situações em que morre alguém que nos é querido. Em relação a ser o objetivo de algo é imp
 e que tentemos sempre ter um objetivo naquilo que fazemos, ainda que muitas vezes esse fim não s
 prático e útil no imediato! Possibilitar a experimentação de emoções, de uma forma mais imedia
 úna. O fim só deve chegar quando se perdem os sonhos, a esperança e a fé. O acabar... É a conclu
 lgo É a partida, a inexistência. A dor que fica, depois a saudade. É a apoteose, o culminar de uma
 são. Vontade de regressar É quando se fecha a cortina e nós digerimos o que foi visto e sentid
 do não se pode fazer mais nada para mudar a situação em causa A oportunidade do início. é a Tr
) para o princípio de algo novo A análise O fim de uma história é o começo de outra Eu acho q
) concluímos os...) qu
) ser que elas se...) ééé
) Talvez seja qual...
) bater noutra pia...
) potencial continua...
) da civilização...
) último teatro o fim...
) vem tem que ir um dia. Para mim o...
) ar que acabou o teatro O fim é o limite de algo O de...
) minar de um ciclo Tristeza Transformação. É a última coisa
) ar. Uma tristeza... o desejo de continuar a experienciar momentos
) a o nosso imaginário e coração Emocionar É o fim da história É a form
) ponto de vista do encenador. fica a vontade do "quero mais" O fim
) O fim é sempre um início, talvez depois do fim haja o infinito... Um
) o que o recomeço de algo diferente. O fim é um novo início. O início
) poderá ser várias coisas. Pode ser o terminar de algo ou pode ser
) le algo nem sempre é agradável, mas é necessário reali
) o encarar também como o começo de algo, an
) il, nomeadamente nas situações em que
) lgo é importante que tentemos ser
) fim não seja algo prático
) imediata e genuín
) onclusão de algo É a partida, a inexistência. A dor que fica, depois a saudade. É a apoteose, o culmi
) ma e... Vontade de regressar É quando se fecha a cortina e nós digerimos o que foi vist
) do. do iní
) ran Eu a
) é q n g

u c
 da i
 hos
 sol explodir e a terra morrer, o fim inevitável de tudo e todos No meu último teatro o fim foi qual
 o meu irmão lançamos confettis! O fim é como a vida tudo o que vem tem que ir um dia. Para mi
 ÷ perder os meus amigos, família e a minha vida E para avisar que acabou o teatro O fim é o limite
 O desejo de mais. O início da criatividade. O terminar de um ciclo Tristeza Transformação. É a últi
 a a acontecer. Um convite para principiar. Uma tristeza... o desejo de continuar a experienciar mom
 especiais que nos remetem para o nosso imaginário e coração Emocionar É o fim da história É a foi
 o termina a história, do ponto de vista do encenador. fica a vontade do "quero mais" O fim, é a vor
 e querer voltar. O fim é sempre um início, talvez depois do fim haja o infinito... Um recomeço O fim
 is de rece
 pod ter
 le : scie

) importante que tent
) fim não seja algo prático
) imediata e genuín
) onclusão de algr
) ma expressã
) do. É qu
) ransi
) é qu
) as c
) é....
) r er
) da n
) hos
) sol \

) o meu irmão lançamos confettis! O fim é como a vida tudo o que vem tem que ir um dia. Para mi
 ÷ perder os meus amigos, família e a minha vida E para avisar que acabou o teatro O fim é o limite
 O desejo de mais. O início da criatividade. O terminar de um ciclo Tristeza Transformação. É a últi
 a a acontecer. Um convite para principiar. Uma tristeza... o desejo de continuar a experienciar mom
 especiais que nos remetem para o nosso imaginário e coração Emocionar É o fim da história É a foi
 o termina a história, do ponto de vista do encenador. fica a vontade do "quero mais" O fim, é a vor
 e querer voltar. O fim é sempre um início, talvez depois do fim haja o infinito... Um recomeço O fim
 is do que o recomeço de algo diferente. O fim é um novo início. O início do próximo passo Parece
 pode o ter
 le a' scie
 o r me

Fontes de informação

Abramowicz, A. (2016) Estudos sobre a criança e a infância: nas fronteiras entre a Sociologia e a Educação. In: Oliveira, Fabiana Luci de. Rodrigues, Tatiane Cosentino (org.) Conversas metodológicas. UFSCar.

Alves, R. (2001) A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Editora Papirus

Aristóteles (2004) A Poética. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

Barbosa, A. M. (2018) Porque e como: Arte na Educação. in <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/1/cp003.html> acesso a 23/08/2021

Bauman, Z. (2001) Sociedade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar

Brook, P. (2000) A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira.

Cabral, B. (2006) Drama como Método de Ensino. São Paulo: Hucitec

Canário, R., Matos, F. & Trindade, R. (2004) Escola da Ponte: defender a escola pública. Porto: Profedições

Dasté, C., Jenger, Y. & Voluzan, J. (1978) El Niño, El Teatro y Escuela. Madrid: Villalar.

Dess, G., McNamara, G., Eisner, A. & Lee, S.-H. (2021). *Strategic Management - Text and Cases* (10th ed.). New York: Mc Graw Hill. Dewey, J. (2013). *Il mio Credo Pedagogico*. Milão: KKIEN Publishing International.

Ecohabitare. Acesso a 06.2021, em www.ecohabitare.com.br

Escola da Ponte. Acesso a 03.2021, em www.escoladaponte.pt

Ferreira, T. (2005). Teatro infantil, crianças espectadoras, escola - Um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. Porto Alegre.

Ferreira, M. (2019). Infância e cena contemporânea: os direitos das crianças no contexto da arte e da cultura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Universidade Estadual de Campinas, V. 8, n. 1, p. 42-54.

_____. (2016). Isto não é um ator: o Teatro da Societas Raffaello Sanzio. São Paulo: Perspectiva.

Formosinho, J. (org.) (2013), Modelos curriculares para a educação de infância (4.ª ed.). Porto: Porto Editora

- Freire, P. (2011) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1974) *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais
- Gadotti, M. (1996) *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora
- Goldberg, R. (2007) *A Arte da Performance*. Lisboa: Orfeu Negro
- Gloton, R., & Clero, C. (1973). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Krenak, A. (2019) *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras
- Leenhardt, P. (1973) *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa
- Moletta, A. (2014) *Fazendo Cinema na Escola: Arte audiovisual dentro e fora de sala de aula*. São Paulo: Summus Editorial
- Montessori, M. (2017). *Opere*. Milão: Garzanti
- Movimento Escola Moderna - MEM. Acesso a 05.2021, em www.escolamoderna.pt
- Movimento português de intervenção artística e Educação pela Arte - MOVEA. Acesso a 05.2021 em www.movea.pt
- Naranjo, J. (2013) *Casa das Estrelas*. Rio de Janeiro: Foz Editora.
- Neto, D. (2003) *Pecinha é a vovózinha*. São Paulo: DBA.
- Núcleo de Cinema MTC. Acesso a 07.2021, em www.nucleodecinemamtc.blogspot.com
- Pacheco, J. & Pacheco, M. F. (2013) *A Escola da Ponte Sob Múltiplos Olhares: Palavras de Educadores, Alunos e Pais*. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Pacheco, J. (2012) *Dicionário de valores*. São Paulo: Edições SM
- _____. (2014) *Aprender em comunidade* São Paulo: Edições SM
- Pacheco, J. & Pacheco, M. (2018) *Escola da ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. & Pacheco, M. (2012) *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*. Rio de Janeiro: Wak Editora
- Pavis, P. (2008) *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva

- Pires, P. (2016) Manual de produção das artes do espetáculo. Lisboa: Chiado Books
- Projeto Âncora. Acesso a 06.2021 em www.projetoancora.org.br
- Pupo, M. (1991) No Reino da Desigualdade. São Paulo: Perspectiva
- Pupo, M. (2005). Para desembaraçar os fios. Educação & Realidade, UFRGS, p.217 - 228.
- Rabelo, R.S & Vidal, D.G. (2020). Movimento Internacional da Educação Nova. Belo Horizonte: Fino Traço Editora
- Ramos, J. (2013). A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo
- Rinaldi, C., & Moss, P. (2004). What is Reggio? Children in Europe, March, 2-3.
- Rocha, C. (2020) TikTok. Chegou sem avisar e já tem 1,7 milhões de utilizadores em Portugal. Recuperado em dia, 16 de junho de 2021, de <https://www.dn.pt/dinheiro/tiktok-esta-rede-social-nao-e-so-para-jovens-e-tambem-ja-e-onde-marcas-querem-estar-12090915.html>.
- Rodrigues, V. (2020). As produtoras. Lisboa: Caleidoscópio.
- Read, H. (1943). Educação pela arte. Lisboa: 70.
- Santos, A. (1989) Mediações Artístico-Pedagógicas. Lisboa: Horizonte.
- Santos, J. (1982) A caminho de uma utopia... Lisboa: Horizonte.
- Silva, S. (2014) Oficina de Escrita Criativa: Escrevendo em sala de aula e publicando na WEB. Petrópolis: Editora Vozes.
- Slade, P. (1995) Child Play: Its importance for Human Development. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Solmer, A. (2003). Manual de Teatro. Lisboa: Temas e Debates - Actividades Editoriais.
- Somers, J. (2011) Narrativa, Drama e Estímulo composto. Florianópolis: Urdimento nº 17, p.175-185.
- Spolin, V. (2001) Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva.
- _____ (1999). Improvisation For The Theatre. Evanston: Northwestern University Press.
- Ubersfeld, A. (2005). Para ler o teatro. São Paulo: Perspectiva.

Vasconcellos, A. F. de. (2015). Uma escola nova na Bélgica. Aveiro: UA Editora.

Vasques, E. (1999). Teatro português e o 25 de Abril: Uma história ainda por contar. Lisboa: Editora Camões.

Vecchi, V. (2010). Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education. Abingdon: Routledge.

Unicef. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. Lisboa: Comité Português para a UNICEF

10x10 Ensaios entre Arte e Educação 2017 Calouste Gulbenkian (ARRUMAR)

https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaioentreArteeEducacao-1.pdf acesso a 03/08/2021

Centenário de Arquimedes da Silva Santos: comemorações 2021 (acesso a 19/08/2021)

Conhecendo Arquimedes da Silva Santos - Estrolabio (acesso a 19/08/2021)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (acesso a 19/08/2021)

Página Inicial · LU.CA - Teatro Luís de Camões (acesso a 24/08/2021)

Veja Vecchi, Art and Creativity in Reggio Emilia, (acesso a 05/08/2021)

Quem nasce no Brasil é o quê mesmo? | IELA - Instituto de Estudos Latino-Americanos (acesso a 24/08/2021)

Listas de Imagens

- Imagem 1 - Desenho de criança
- Imagem 2 - Árvore
- Imagem 3 - Patinagem
- Imagem 4 - Vóli
- Imagem 5 - Caloura
- Imagem 6 - Escola da Ponte
- Imagem 7 - Flor
- Imagem 8 - Mapa mental
- Imagem 9 - Análise SWOT
- Imagem 10 - Proposta triangular
- Imagem 11 - Por que a escola da ponte
- Imagem 12 - Café com Ana
- Imagem 13 - 1º encontro
- Imagem 14 - Perguntas colegas
- Imagem 15 - Instruções
- Imagem 16 - Rabiscos
- Imagem 17 - Grupo A3
- Imagem 18 - Envelope
- Imagem 19 - A carta
- Imagem 20 - O fim do Google
- Imagem 21 - A carta 2
- Imagem 22 - Animais anônimos
- Imagem 23 - Fim
- Imagem 24 - Vila das Aves

120

Listas de TabelaS

- Tabela 1 - Análise SWOT
- Tabela 2 - Calendarização
- Tabela 3 - Encontros

Lista de Gráficos

- Gráfico 1 - O que você faz na Escola da ponte?
- Gráfico 2 - Você já foi ao teatro?
- Gráfico 3 - Quantas vezes você já foi ao teatro?
- Gráfico 4 - É importante o teatro estar presente nas escolas?
- Gráfico 5 - Você já fez teatro? Participou de um espetáculo?
- Gráfico 6 - Se sim, você participou de que parte do processo?
- Gráfico 7 - Sentiste dificuldade durante o processo?

Gráfico 8 - Sentiste que te dedicaste o suficiente ao trabalho?

Gráfico 9 - Conseguiste perceber relação entre o que surgia em sessão com o que era trazido pelas cartas?

Gráfico 10 - Acreditas que seria diferente se fosse presencialmente na escola?

Gráfico 11 - Sentiste necessidade de mais tempo com o grupo?

Lista de Anexos

Anexo 1 - Entrevista a José Pacheco

Anexo 2 - Entrevista a Eugénia Tavares e Ana Moreira

Anexo 3 - Entrevista a Ana Moreira

Anexo 4 - Regulamento Interno da Escola

Anexo 5 - Contrato de Autonomia

Anexo 6 - Dispositivos Pedagógicos

ANEXO 1

Entrevista a José Pacheco

Transcrição conversa com José Pacheco
Parte 1 - 10.11.2020

J: José Pacheco

M: Mariana Dorigatti

R: Regina Castro

M: Então, vou falar só um pouquinho de mim para saber o que eu estou buscando.

J: Claro.

M: Eu me licenciiei em teatro em Florianópolis, então eu comecei a ter contato com a educação durante a licenciatura, que no Brasil, como tu sabes, é voltada à educação. E durante a licenciatura eu vim pra cá, pro Porto, fiquei seis meses a estudar Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi quando eu conheci a escola da Ponte pessoalmente, até então a gente só falava durante a faculdade. Voltei para o Brasil, terminei a licenciatura e comecei a dar aulas em escolas públicas e resolvi entrar no mestrado. Então voltei para cá em 2018, para Braga e fiz uma especialização em Estudos da Criança, depois fui para o Porto na ESMAE para fazer este mestrado em Artes Cênicas com especialização em Direção de Cena e Produção. O que eu pretendo com o meu projeto? Eu penso que ele é um desdobramento do que foi meu trabalho de conclusão de curso da licenciatura. Desdobramento eu digo porque na licenciatura eu fiz um espetáculo em parceria com crianças, a partir das histórias que elas traziam, mas no final das contas quem estava em cena, quem produzia, quem iluminava, quem fazia os figurinos eram adultos. E no dia da estreia a criança que participou do processo veio e me disse: “Tá Mariana, não foi assim que eu contei. Eu contei de outra forma!”. E eu fiquei pensando muito nisso. Apesar de elas estarem envolvidas no projeto, ainda assim não era delas. Eu senti que eu usei apenas as histórias delas, depois eu coloquei a minha “adulterza” naquilo e mudei completamente. Então agora no projeto de mestrado eu quero mesmo é ir para a escola e fazer com que as crianças participem do processo global do fazer teatral. Desde a pré-produção até a realização do espetáculo. Basicamente, é isso que eu quero fazer na Escola da Ponte. A ideia seria utilizar o segredo por que existe o dispositivo da caixa dos segredos e a minha ideia seria entrar no primeiro momento com as crianças já chegar falando que foi encontrada uma caixa antiga no terreno antigo da escola, de 1980 e dentro dessa caixa existem segredos rasgados, pela metade, uma câmera analógica, um gravador, várias coisas antigas de estudantes daquela época e a ideia seria repaginar estes segredos para hoje e tentar envolver toda a escola nesse processo. Todas as pessoas que trabalham lá, não só tutores, encarregados de educação, mas a comunidade escolar como um todo. Então basicamente é isto que eu quero propor e como eu vou fazer meu projeto lá, nada mais justo que eu falar com você, que é um dos fundadores. É de extrema importância para eu perceber um pouco melhor da escola. Tenho várias perguntas, mas hoje eu trouxe algumas para nós conversarmos um pouquinho.

J: Antes das perguntas que tu possas fazer, tu apresentaste então também vou me apresentar. Eu sou um velhinho de 70 anos. Que conheceu a Regina e não só, um músico extraordinário que há muitos anos está entre nós e fui o primeiro licenciado em ciências da educação. Tu disseste há um cadinho que tu tiveste na faculdade de psicologia e ciências da educação, do primeiro curso da primeira turma. Eram 10 professores, 30 alunos. Tinham enfermeiros, assistentes sociais, eu fui o que apresentei...Fui o segundo mestre, só ultrapassado por uma amiga minha que agora está na Universidade do Minho. Aliás, foi logo para lá que assim o chamou.

Ok, por aquilo que falaste, me ocorreu algumas coisas antes...Tu falaste da Ponte e realmente a Ponte tem 44 anos, a Ponte é um fóssil pedagógico, não serve pra nada. Mas é a melhor escola que o país tem. O que a Ponte fez foi passar do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem. O centro deixou de ser o professor para ser o aluno. Mas isso com 50 e tal anos de atraso porque a Montessori já dizia isso no princípio do século 20. Essa gente toda, o Steiner, da Waldorf e tal...Então a Ponte foi a primeira escola do mundo, do ensino básico, porque no jardim de infância foi Reggio Emilia. Em abril eu posso levar os livrinhos, eu tenho 50 e tal livros publicados no Brasil. Em várias línguas. Não estão publicados em Portugal. Poderei levar alguns livrinhos e um deles é sobre a transição paradigmática que Reggio Emilia e Ponte fizeram pela primeira vez. Porque mesmo as escolas montessorianas, elas têm aulas, têm turmas, tem todo o século XIX. A Ponte não tem, ou pior, já não sei se tem ou não, eu já ouvi tanta coisa que já nem digo. Bom, a Ponte já não é minha referência. Foi, durante 30 anos que eu lá estive. Mas tenho grande respeito por quem lá está e tenho uma grande admiração pela escola. Mas foi uma época, a ponte já passou. Quando eu fui para as ciências da educação eu passei a trabalhar muito a questão da transição paradigmática, aquela volta toda de meados do século, depois eu fui estudar um pouco da sociologia da educação e encontrei o Bourdieu, Passeron, Henry Giroux...Então comecei a perceber que o centro não era o aluno. Isto já é um princípio de resposta. O centro não é. E quando vim para o Brasil encontrei a obra de Lauro de Oliveira Lima que brasileiros quase ninguém conhece, eu o conheci pessoalmente, estive na casa dele pouco antes de ele morrer. E o Lauro, como nosso Agostinho da Silva, né Regina? Ele mais o Milton Santos, Florestan Fernandes, Anísio da Silveira, tudo gente do Brasil, juntando à Paulo Freire, que esse é incontornável, que nos diz que aprendemos uns com os outros, não aprendemos sozinhos. Ou seja aprendemos na intersubjetividade. E aí vem um senhor chamado Simon Papert e cria uma base teórica das comunidades de prática. Depois vem um senhor chamado Castells, que agora até pelo que sei é Ministro da Educação na Espanha. Onde um anarquista chega, a ministro da educação, adiante. São idiossincrasias que eu não entendo e nem quero entender.

Porque é que eu tô com esta lenga toda, é por que eu hoje trabalho no paradigma da comunicação, ok? E vou te dar apenas um exemplo, o que tem haver com as artes. Ou a arte, são várias artes. Não sei se ouviste falar de um projeto chamado Projeto Âncora. Em 2014 foi considerado um dos dez projetos mais avançados do mundo da educação. Eu estive lá quatro anos e dei gratuitamente, voluntariamente, e desde o início eu parti com a intenção de criar um projeto do paradigma da educação. Portanto o centro do projeto foi a arte. O centro do projeto, não era um prédio, era um espaço, o centro era uma tenda de circo. À volta tinham ateliês de mosaico, de piano...A arte era o núcleo básico e o resto era matemática e todas essas outras coisas, que também são precisas. Então, antes de que faça a primeira pergunta, cá vai

uma resposta...Só um exemplo, eu poderia ter dar dezenas de exemplos, eu fui mostrar o projeto Âncora por toda a Europa. Percorri quase 20 países, não foi toda a União Europeia, foi quase, fui para a Índia, para os Estados Unidos, e o que que esse projeto tinha de especial? Tinha como centro o exercício á sensibilidade humana, senso estético, porque todo o ato da aprendizagem é um ato estético. Cá vai um exemplo: Onde é que nós metemos na práxis, que é a prática com teoria, a arte? Nós partimos de projetos de currículo de subjetividade. E agora vais começar a ouvir coisas que não estão nos livros. A teoria construída que está agora a ser aplicada, vamos ver como é, talvez lá para abril eu poderei mandar-vos um livrinho em PDF. Para já não.

Eu estou a desenvolver mais de 100 projetos em 7 países e no Projeto Âncora, que é a referência maior, nós trabalhávamos as artes em todo o momento de todos os dias, 365 dias por ano, não é 200, é 365. 24 horas por dia, e não 4/5 horas. Em todo o espaço, não há disciplinas, não há turmas, não há aulas, não há nada disso, há aprendizagem. O projeto Âncora foi a primeira escola a alcançar o máximo do INDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil). Vai de 1 a 10, foi a primeira a alcançar o 10. Portanto tás a ver? É uma escola de excelência académica. Porque começou pela arte. Cá vai o exemplo pra acabar porque teria muitos exemplos para dar: O Projeto Âncora ficava entre três favelas, onde morria 2 a 3 pessoas cada fim de tarde, assassinadas, claro. Quando eu saí de lá, não havia prostituição, nem tráfico nem mortes. E não fui eu. Deixamos as coisas assim, por que o projeto é coletivo. É porque nós fazíamos currículos por subjetividade. Ou seja, perguntávamos aos nossos jovens o que é que eles queriam ser: O que é que tu queres ser? Se perguntar em outras escolas a resposta é essa: Eu posso dizer o que eu quero ser? É logo! O paradigma da instrução, a aula, mata a curiosidade proíbe de fazer perguntas. Chegou uma menina, tu que conheces o Brasil sabes o que é a classe F, né? No Brasil há seis classes, A,B,C,D,E,F. Chegou uma menina com 9 anos que andava já em lugares impróprios, fora da escola. Ela chegou e eu perguntei: o que queres fazer? Eu não quero fazer nada, você não é meu pai, não me chateie. O que é que tu quer ser? Não é quando fores grande, perguntar à uma criança o que ela quer ser quando for grande é um xingamento, é um insulto. Criança É. Não vai ser. Então ela olhou pra mim e disse: eu posso dizer? O tio é mesmo professor? Assim com um olhar de como se estivesse a olhar para um extraterrestre. Eu disse: sou. - Eu quero é ser rapper. Cantora de rap. Tem bons cantores de rap aqui. Aí eu disse: Eu posso te ajudar a ser rapper. Aí ela olhou para mim com os olhos mais de assustada como se eu fosse um extraterrestre: mas você é mesmo professor? E quer me ajudar a ser cantora de rap? Eu disse que sim e que queria que ela me aceitasse como tutor, para estar com ela estudar, aprender a ser rapper. Ela deu uma gargalhada e disse: tudo bem. Não te vou explicar tudo o que fizemos nestes quatro anos. Posso te dizer que a menina nem sabia ler aos 9 anos. Em poucos meses ela aprendeu a ler, escrever, contar, tudo o que é do ensino básico, ou fundamental. Quando fez 13 anos foi participar na abertura dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, ao lado da Karol Conká, como rapper, hoje é uma das maiores rappers do Brasil, Mc Sofia. Ok? Estamos conversados, não é? Então cá está Mariana a longa introdução e agora vêm as perguntas.

M: Olha, gostava eu de ouvir mais histórias dessas...

J: Olha eu não gostei daquilo que disseste, vou te dizer o que eu não gostei. Deixa eu ver se eu me lembro o que é que tu disseste, tu disseste que as crianças e os jovens vão encontrar uma caixa...ai, ai ai...Isso é instrução. Isso é planeamento de professor. Eu tô a falar do paradigma da aprendizagem, centrado no sujeito. E no paradigma da comunicação. Não há nada preparado. O que há é construção de conhecimento a partir de roteiros de estudo e a partir de necessidades que eles tenham, que sintam. O que é que tu queres ser? O que é que tu queres saber? Se tu perguntares isto às tuas criancinhas elas vão dizer e a partir do que disserem, necessidades, desejos, sonhos, constrói com elas um projeto. Não faça para elas, faz com elas. Não prepares aulas, ensina o outro a saber planejar a sua vida, a gerir recursos, a saber atuar. Faz-me isso por favor?

M: Ah, mas aí é a universidade, que está num sistema que a escola também está e que complica tudo isso...

J: Deixa-me pensar que a universidade não está no século XIX? Deixa-me pensar que isto que me disseste foi na Prússia Militar ou na França dos Conventos ou na Inglaterra da primeira revolução industrial. Deve ser...Eu sei, minha amiga. Eu fui professor da ESE do Porto. Foi lindo. Quando eu cheguei entregaram-me a turma, três turmas, 174 alunos, os horários e umas folhas de registo de presença. Eu respondi a minha amiga: minha filha, registo de presença não há perigo. Os alunos vão ser professores e eu quero professores autónomos, responsáveis, aplicando um registo de presença eu os proíbo, eu os impeço de serem autónomos e responsáveis. Devolvi os registos de presença. Depois devolvi os horários e disse: não quero, eu vou com eles construir roteiros de estudo de subjetividade, comunidade, e dentro desses roteiros de estudo eu faço planificação com eles e os horários sou eu que combino com eles, quando eles tiverem que estar comigo. Só que eles vão passar a maior parte do tempo pesquisando. Não vão precisar de mim, eu vou fazer deles seres autónomos. Depois disso não há turma nenhuma, isso é século 19. Eu quero que os alunos venham ter comigo quando precisarem, e foi assim que eu trabalhei com a minha amiga Sofia Veiga por que eu não trabalho sozinho. Professor sozinho em sala de aula é praga do século XIX. Professor não é um ato solitário é um ato solidário. Trabalho de equipe, ninguém faz nada sozinho. Então se é assim, vai deixar de ser, Mariana. Fala com os teus professores. Há professores vivos como a Regina, então vamos fazer o que é preciso! Se não fizeres eu não entro, não falo, não faço e nem respondo a nada. É assim que eu sou, porque eu não posso suportar a ideia de que tu possas aceitar que uma universidade portuguesa ainda trabalhe como no século 18/19. Chega, basta, acabou! E a Regina sabe como eu sou, a culpa é dela. Portanto vê lá as perguntas que tu vais fazer e se tu vais fazer essa coisa de procurar uma caixinha que tá escondida aí para já o assunto, eu me despeço de ti, dou-te dois beijinhos outros dois na Regina e depois vou-me embora. Eu me respeito e te respeito. Certo Mariana? Eu sou assim. Eu disse no princípio: sou velho, sou chato. Diz, pergunta...

M: Falaste do projeto Âncora, se for pensar do que acompanhaste desde a fundação da escola da Ponte, qual era a importância da arte no currículo da Ponte?

J: Quando nós começamos foi há 44 anos, ainda não tinham nascido. Então naquela altura o currículo do ensino primário tinha português, matemática, estudo do meio, expressão dramática, educação física, expressão musical e plástica. Só que as escolas só davam português e matemática. E mal, davam aula, aula não serve pra nada. Como nós dávamos, eu não me arrependo, admiro as pessoas que dão aula e tenho um filho que dá aulas. Cada um é como é, uma árvore não cresce à sombra de uma outra árvore. Ele hoje está em outros projetos que eu falei há pouco, que tu podes estar também, a Regina também, to a dar-lhes um convite, uma oportunidade para passar para o século 21, não é? Porque com as caixinhas isto é do século 19. Então nessa altura, eu, a Maria José e a Maria Luísa, éramos três, cada um ficou com uma área das artes. Eu fiquei com a educação musical, eu pensava que era fácil, difícil. Luísa ficou com matemática, expressão dramática, Maria José com a plástica. Aquilo que hoje se chama performance, semanalmente, eu estou a falar de 44 anos atrás, eu não sei como aquilo agora está. Há 44 anos era assim, semanalmente a equipe se organizava para a partir daquilo que estavam a estudar, nos projetos gerais, tivesse tradução artística. Repara que a primeira escola a entrar na Casa da Música, na Boavista, foi a Escola da Ponte. Foram apresentar um projeto lindo de morrer. Eles faziam tudo não sozinhos, acompanhados por nós, nós fazíamos mediação pedagógica, não é, ninguém aprende sozinho. Mas em equipe e com um grau de autonomia que tu nem imaginas. Já agora vou dar-vos dois episódios para vocês perceberem como nós fazíamos asneiras. Primeiro episódio: Um dia, isto foi em dezembro de 1978. Eles estavam a preparar os cantares de raiz, que eles iam cantar até o final de janeiro. Depois transformou-se num festival que parece que agora dura dois dias. Então eles quiseram ensaiar algumas peças musicais e eu como era professor de educação musical, fui ter com eles e eles tinham descoberto um livrinho do avô que eles tinham em 1900, 1910 pra aí. Então decidiram ensaiar. Até que um dia eu me acerquei e os ouço a cantar “E Jesus disse para a virgem bis!”. Perguntei o que é que se passa com esse bis? Eles responderam “tá dentro do parêntesis, professor, não é para cantar?”. Aí eu expliquei, língua portuguesa, não é? Agora vou dar-vos a outra história, porque eu respondo com histórias, com metáforas, porque eu estou a falar de uma prática. Bom, o que eu tô a tentar explicar é que nós fazíamos muitas besteiras, eu fiz muitas. Eu fui ver o que era o programa de orientação musical. E levei um susto porque ele é maior que o programa de língua portuguesa e bem mais complexo. Aí eu fui fazer uns cursos, que já não sei de quem. Mas não adiantou nada, porque naquela altura eu pensava que tudo estava centrado na criancinha. E portanto, eu não poderia ensinar. Eu lembro de um dos objetivos que estava no programa. Era esse: levar ao aluno a compreensão da mensagem estética da música erudita. Ou seja, levar a criancinha a perceber Bach. Eu pensei cá para mim, se eu estiver à espera de que uma criança me peça para ouvir Mozart, vou esperar por toda a vida. Então não é centrado na criança. E aí criei um problema sério nas minhas meninas. Toda a gente me dizia que o centro era a criança, até que houve um dia, peguei no meu gira discos portátil e levei as quatro estações. Imaginem 182 jovens em um grande espaço, em um único espaço, já não existe isso, tudo caladinha, trabalhando, e de repente ouve-se, eu sou estrábico e pus a agulha em cima do disco e aquilo fez um “popopo” e toda a gente começou a olhar e aquilo começou. Daí uma criancinha levantou o braço e eu fui ter com ela, porque quando alguém levantava o braço era porque queria estar conosco. Eu falava muito baixinho. Ela disse: Ô professor, você acordou mal disposto? Música para dormir? Põe aí o Quim Barreiros. Eu disse assim: Ô meu filho, o que é que tu és? - Sou um

aluno. - E eu sou o professor de educação musical. E fui-me embora. Eu tenho meu estatuto de professor e estava lá a fazer uma experiência. Aí vem a Maria Luísa: Pô Zé, és um prepotente, a criança não gosta de ouvir isso. Põe alguma coisa que eles gostam. E eu disse: Ô Luisa, o que é que tu és? - Professora de matemática. - E eu professor de música, então cala. E pronto acabou. Quando eles chegaram ao fim, aos 40 minutos começaram a rir. Ah é? Ouviram a segunda vez, a terceira vez e neste dia ouviram dez vezes as quatro estações. No dia seguinte eu estava com um problema de consciência, eu levo, não levo? Levei. Na sexta-feira ao meio dia, eles tinham ouvido 45 vezes as Quatro Estações. Era dose dupla. A meio do dia eu disse: vou aqui introduzir uma variável. De tarde não vou por para ver o que acontece. Imaginam a cena, depois do almoço toda a gente a espera que eu pusesse e eu não pus. Eu tava a saborear aquilo. Aí não demorou nem 10 minutos eu olho para o fundo da sala e vejo cinco crianças de mão dada numa rodinha brincando. Aí eu me aproximei, quando eu estou perto das cinco crianças eu escuto isto: *faz o som das quatro estações de Vivaldi*. Entoadada em surdina porque elas são crianças dançando. Eu saí dali e fui chorar de prazer, de alegria, pro banheiro, porque um homem não chora em público. Tô a brincar. Chorei, chorei, ria chorava...Limpei os óculos e fui ter com eles, aí percebi uma coisa que invalida muito aquilo que eu disse há pouco. É que eu entendi que só se ama aquilo que se conhece. E quanto mais conhece mais se ama, Nietzsche. Então, significa que tem que haver aula de educação musical. Mas é uma aula diferente, é uma aula que surge como necessidade. O professor é pró-ativo, ele dá a conhecer. Porque os alunos me pediam isso e o programa também pediu. Faz uma pergunta Mariana, faz uma pergunta. E amanhã a gente resolve mais.

M: Se nós amamos só o que conhecemos, se as artes não estiverem nas escolas como gostaremos dela?

P: As artes estão na escola porque o corpo está na escola. Precisa é de desaprisionar o corpo para que haja manifestação de arte e um corpo que possa se manifestar. Portanto pode estar impedido o corpo de se manifestar, sem expressão, então vamos desimpedí-lo. Vamos perguntar, porque pode haver grandes músicos grandes dançarinos nos teus alunos que não se manifestam. Porque não os deixam manifestar. Olha, vê um vídeo do Ken Robinson, ele fala de uma bailarina que foi a primeira bailarina do Metropolitan Nova York, vê essa cena, vale a pena. É um dos vídeos do TedEx. Então o que teremos que fazer Mariana, não é esconder caixinhas, desculpa a ironia. Aliás falaste da caixa dos segredos, a caixa dos segredos tem outra intenção lá na Ponte. Foi um dispositivo para evitar o suicídio. O que tu podes fazer com os jovens, com quem tu trabalhas, vais ensinar os alunos a serem autónomos, responsáveis e pronto...amanhã continua a resposta. E me resta a dizer que foi um prazer, porque eu tenho um mal feitio, porque quando eu me apanho com meus amigos eu dou escapes mesmo. Amanhã eu vou lhe dizer sugestões, só se ama o que se conhece. Eu não posso dizer agora vai. Vamos fazer amanhã, se quiseres Mariana, um currículo de subjetividade da Mariana. Então fica em paz, namastê.

M: Namastê, muito obrigada.

P: Posso te dizer que eu arranho o bandolim e o violão. Se me perguntas se isso é arte eu responderei que é. Embora seja um desempenho artístico muito artesanal, muito rudimentar. Não tenho os conhecimentos de um loio ou coisa assim não é, portanto, mas é arte porque eu usei a música não como instrumento, nem finalidade, mas usei para manifestar por exemplo, posições políticas, ideológicas. A Regina conhece a história do Coro do Lago e essa coisa toda. E nós agíamos, a arte era a própria existência, era a vida. Quando eu subia para cima daqueles palcos improvisados, não é, e não estou a falar de grupos bem elaborados, to a falar de artesãos de coisas assim...mas era arte. Eu considero que, pra mim, o maior de todos os artistas e criadores que eu conheça, e conheço muitos, foi aquele que juntou a manifestação artística à própria vida e identificava. Que é o Bertolt Brecht. Pra mim, ele é a encarnação. Ou Augusto Boal no teatro, por exemplo. Porque era vida, não era instrumento, não era ferramenta. Também era, mas não era a finalidade. Eu quero chegar e ser um artista. Vou te dizer de outra maneira: há muito tempo atrás, princípio do século XX, um professor se deu conta de que um aluno passava o tempo todo da aula a desenhar. E o professor irritou-se com ele, proibiu e nem assim conseguiu, ele continuava a desenhar. Ele saiu da escola aos treze anos e fez uma carreira de pintor, deve conhecer, Pablo Picasso. Um dia, ele estava às margens do Sena, pintando um de seus quadros, em um período bem avançado, abstrato, e uma criança que vinha com a mãe parou e ficou a olhar para a pintura. Aí a mãe puxou-lhe pelo braço e a criança não queria sair dali, e a mãe disse: Tá aí a olhar o que? Isso qualquer criança faz. O Picasso olhou para ela e disse: A senhora tem razão, qualquer criança faz esta pintura, um adulto não. O que é que ele quis dizer com isso, como não há uma educação artística, a educação do sistema instrucional volta-se para o que é prático. Preparação para o trabalho e essas coisas todas, né? O Agostinho da Silva dizia que o homem não nasceu para trabalhar mas para criar, e tinha razão. Então, como não há uma educação artísticas ou das artes, as pessoas ficam bonsais, não manifestam o talento que têm. E esse talento que têm é a própria vida. Ou seja, eles são completamente arrumados. Conheci um jovem num barzinho de São Paulo, que ele tocava violão de uma maneira que eu raramente vi tocar, e olha que eu vi bons tocadores de violão. E eu me acerquei dele no final, depois do concerto, conversamos e eu perguntei: então, o que é que tu vais fazer da vida? Ele disse: Eu agora vou fazer o acesso à universidade e vou entrar para Direito. - Direito? Mas porque tocando desta maneira tu não vais para a música? Ele me deu um sorriso e disse: Não, eu vou fazer dinheiro, ganhar a vida e depois então...O depois então é que é hoje um outro lugar medíocre. Deixou de tocar praticamente. Ou seja, aquilo que eu te disse ontem, que tudo nasce da pergunta e quando eu pergunto à uma criança o que é que tu queres fazer? E ela responde: eu posso dizer? É a morte de tudo o que é utilitário. E a arte está considerada como tal. Quando alguém decide ser músico os pais dizem: estás doido, então como é que vais ganhar a vida? Essas coisas todas. Porque não é um instrumento, o instrumento é aquilo que a gente utiliza, o pincel...Para mim não é uma finalidade. A finalidade única, se é que existe, é a realização pessoal. E ela existe através da sensibilidade. Porque o que distingue um ser humano de outro ser não é o fato de ser racional. Porque outros animais também o são. Embora de modo diferente...É o ser sensível. É isso, eu acho que não te respondi, mas fugi um pouco.

M: Eu acho que sim.

P: Eu nunca dou respostas, eu conto histórias, eu dou palpites e tal...

M: Como eu sou do teatro, eu quero puxar a sardinha um pouco pro meu lado, né? Pensando no teatro você acha então que ele pode mudar a escola, ou também o contrário, a escola mudar o teatro? Como é que tu vê isso?

P: Essa é uma pergunta que o Paulo Freire também fazia. É evidente que o teatro pode ajudar a mudar a escola, com certeza. Por isso é que nós insistimos na Ponte nas performances. Que as crianças gostavam de representar e apresentar. Eu ontem respondi sobre a Casa da Música...O teatro pode contribuir, agora a escola que temos não muda o teatro, ela acaba com tudo o que é manifestação artística. Porque infelizmente é o currículo que conta e o exame para entrar na faculdade. Nós estamos numa situação bem estranha. Eu tive a falar um pouquinho sobre arte digital e eu percebi que as pessoas interpretam mal aquilo que eu digo. Porque pensam que a arte digital é por exemplo, um professor de educação visual fazer uma trilha de aprendizagem e fazerem aquela coisa toda. Isso não é arte, arte é criatividade. E o teatro, quando não é um monólogo, é uma atividade de relação, porque a pessoa está ali. É muito diferente ver uma peça de teatro na televisão e ver presencialmente. Então o teatro pode ajudar a mudar esta porcaria de escola que nós temos. Eu digo porcaria porque apesar de tudo é um eufemismo. Eu poderia dizer em outras palavras bem mais fortes. Porque aquilo que me surpreende é que mesmo nas faculdades, onde há cursos ligados às artes, ainda continuam com o modelo instrucionista. Não há o mínimo de aprendizagem. Há instrução, dão instrumento. Mecanismo, não trabalha, digo eu, não conheço, posso estar sendo injusto, eu não generalizo, mas o que eu vejo aqui no Brasil é isso. Se alguém quer fazer arte, não vai para a universidade. Porque se for, tá feito, vai inventar um negócio qualquer de qualquer coisa a que chamar. Como vê, fugi mais uma vez à tua pergunta. Porque eu gosto mais é de perguntar. Mas eu não te vou perguntar nada, fica tranquila.

M: O que acontece muito quando se vai fazer teatro na escola, sempre é muito ligado à eventos, como o natal, fazer um teatrinho sobre a história do natal, sempre tem um fim estereotipado e que reduz a arte num modelo único. Você acha que mostrar o teatro desta forma para as crianças e adolescentes é uma forma de desvalorizar a arte?

P: As escolas que conheci, elas consideram que fazem educação musical quando cantam duas coisinhas no natal, consideram que fazem teatro quando fazem um presépio e tal. Isto não é teatro. Isso é uma produção acrítica e caricatural de um evento que não é teatro. Teatro é a sala de aula porque o professor veste o clown e teatraliza tudo aquilo. Repara que o professor nem sequer tem um guião, ele gere a imprevisibilidade. Os professores são artistas, sem dúvidas. Então essa arte de ensinar é teatro, e às vezes é música também. Quando perguntam a tabuada às crianças, é música. Muitas vezes eles só conhecem a música e não conhecem a letra. Eu considero que a arte mais nobre, a que condensa tudo aquilo...é a ópera. Sobretudo a ópera italiana porque reúne tudo. E portanto ali, a ópera como xadrez, é a representação da vida. No palco. Nós aqui estamos no palco, estamos interagindo, isto é do mais genuíno

teatro. Com uma diferença, porque enquanto nas peças tradicionais, clássicas, existe texto e guião, aqui não, aqui é criado. Havia um movimento na década de 1960 que eram os *Happening*, era o que acontecia. Eu sou da década de 60, eu sou do maio de 68, vocês nem imaginam o que era aquela coisa que nem vou falar, porque podem ficar com uma má ideia, pior ainda que é aquela que já têm. Mas nós fazíamos algo que nem sequer tinham pontos de partida. Chegava e agia em pleno palco. Eu recordo-me, era muito engraçado...Não é uma história, é rápido, é engraçado. Um pouco antes do 25 de abril eu andava envolvido com aquelas coisas contra a ditadura. Eu fui operacional da revolução. E pouco antes de 25 de abril, nós fizemos um sarau na Cripta da Senhora da Conceição e o padre que era um fascista, queria saber o que nós íamos fazer. Eu expliquei e disse padre...Aliás neste coro estava o Rui Trindade que agora é professor universitário. Ele foi para professor por minha causa, por eu ter ido para lá dirigir aquilo. Enfim, eu dei cabo da vida do homem. Poderia ser outra coisa né, porque professor universitário eu não desejo à ninguém. Embora haja bons professores universitários. O que eu quero dizer é que fizemos um happening e o padre ficou assim sem saber o que ia acontecer. Eu lembro que eu não tenho jeito nenhum para teatro e essas coisas, mas eu tenho jeito para inventar. E então eu subi lá para cima e a certa altura eu não sabia o que dizer. Uma moça disse: fala, fala. Então vou falar eu: ela declamou o poema do idiota do Bertold Brecht apontando para o padre. Bom, eu sai do palco porque imediatamente apareceram aquelas figuras sinistras da DGS, houve porrada cá fora. Acontecia...Era o teatro mais genuíno que existia. Era autêntico. Era tão autêntico que gerou problemas depois. Enfim. Adiante, mais perguntas.

M: Se o teatro é uma arte das relações, como nós podemos fazer teatro dessa forma?

P: Presencial e remotamente. Uma coisa não invalida a outra. Quando agora tentam passar tudo, a aula, essa inutilidade, para a internet, através de robôs e inteligência artificial, isso mata toda a iniciativa, toda a criatividade. A arte ela está, o robô não sente, não dialoga. Teatro é relação. A presença humana é indispensável. Então eu vejo que há três cenários, um é continuar a farsa da sala de aula, as aulas vão voltar ao presencial. Outra parte vai para a internet fazendo arte digital e recebendo ordens de um robô. Há uma terceira via, há o que os teóricos da educação chamam de educação global. Que nós somos tudo. Embora as escolas hoje aprendem apenas o cognitivo e mal. É ver quantas pessoas ficam analfabetos funcionais. Aula não serve para nada. Mas, essa terceira via ela contempla as duas coisas porque, ontem uma das histórias que eu vos contei é que eu tive que dar aula. A presença humana direta ali no imprevisto. E remotamente também pode ser feito porque não se trata a dialogar com uma máquina que nos apresenta conteúdos, nos dá uma prova para esquecer. Não é nada disso. Nós podemos estar remotamente como aqui, dialogando, conversando, descobrindo coisas. Este é o teatro em que eu acredito. O outro é uma farsa, que é o teatro da aula e tal. Fizeram uma maldade enorme há dois anos atrás. Reuniram dois professores universitários, dos mais importantes do Brasil, um deles até foi ministro. E depoimentos deles, eles andaram 40, 50 anos dando aula. E o título do livro era A arte da aula. E deram-me um presente envenenado, ô professor você vai ter que fazer o prefácio. Fogo, eu fiz o prefácio. Eu nunca fui tão criativo como naquele prefácio. Porque eu não poderia ofender a história daquela gente, porque eles não sabia fazer outra coisa senão dar aula, eu os apreciava muito mas ao mesmo tempo eu

tinha que bater na aula, lógico. A arte da aula, é uma arte. Infelizmente. A pedagogia é arte e ciência mas para fazer uma escola como deve ser e contemplar a dimensão artística, não podemos apenas atermos no cognitivo. O ser humano é multidimensional. Ele é afeto, emoção, estética. Qualquer arte de aprendizagem é um ato estético. Se não for belo não presta, ok? A ética também está lá. A espiritualidade...tá tudo junto e isso tá tudo junto no teatro, numa canção, na ópera italiana. Tá tudo junto. Esperavas o que? Eu não entendo nada de arte, então como não entendo eu me atrevo.

M: E se a escola da Ponte tivesse nascido hoje, ela seria muito diferente que há 44 anos atrás?

P: Com certeza. Repara que quando eu vim para o Brasil toda a gente queria fazer a Escola da Ponte no Brasil. Esqueça. Até porque eu cheguei aqui etnocentro, para mim o centro para mim era a Europa, os Estados Unidos e não é nada. A melhor educação do mundo está aqui. E a pior também. Os melhores teóricos estão aqui e os melhores falastrões também, que vendem uns produtos aí agora...Enfim, eu não quis fazer a Ponte aqui. Eu fui saber, e agora que falamos de arte, eu fui saber como é que as comunidades indígenas educavam. Então fui para a Amazônia, para o Mato Grosso, visitei os Quilombos, os caiçara, fui até as comunidades japonesas e alemãs que vieram. Eu fui comparar tudo aquilo e fui para as favelas ver...Então eu aprendi, eu aprendo, que não deveria fazer uma Ponte no Brasil, eu deveria fazer uma ponte entre a Escola da Ponte e o Século XXI. Eu penso que eu consegui, estou a conseguir...Por isso é que eu me meto ainda aos 70 anos nisso, mas vou sair, vou sair. Se vocês quiserem vir aqui, vocês escutam os passarinhos, os pássaros.

M: Sim, escutamos.

P: Tem aqui uns sabiás que é uma coisa impressionante...Uma variedade. Eu não poderia implantar aqui uma réplica da escola da Ponte. À minha volta eu tenho árvores tropicais, tenho uma que é uma das quatro que sobreviveram à extinção dos dinossauros. Sabiam disso? Uma delas é a araucária, a outra eu não sei o nome dela. Muitas outras árvores, mas também tenho uma romãzeira, uma framboesa, tá tudo misturado. O Brasil é o lugar ideal para a gente perceber que a Escola da Ponte faz sentido lá, e aqui faz sentido uma mistura. Então é essa mistura que eu busco. Que é uma escola plural, uma escola empoderadora, que não impõe e não faz neocolonização. Eu sou um Cabral ao contrário, eu sou um “descabralizador” e pelo menos tento, não é. E pelo que eu vejo as pessoas entenderam a mensagem e se vocês quiserem saber um pouco mais sobre isso, vai muito além da questão da arte, poderei seguir aquilo que eu estou acompanhar. Como é que se diz...tecnologia de ponta. Eu estou com os movimentos mais avançados da educação do mundo e não é que eu estou a inventar, é verdade. E estes movimentos são daqui. Há um tempo atrás estava aí em Portugal, depois fui à França, Catalunha, andei por lá. E em todo o lugar quando eu apresentava um vídeo que eu levava legendado em inglês, os estrangeiros não entendiam muito bem, e perguntavam: é Portugal? eu dizia que era o Brasil e diziam: Não pode. Para eles, não pode ser o Brasil. Quando cheguei na Inglaterra, eu já ia cansado, até porque a língua oficial em todos os lugares era o inglês e eu já estava farto daquilo. Então mandei o vídeo e os inglesinhos vieram me chatear a cabeça. “Não pode ser Brasil”. Eu perguntei de imediato: Porque é que a língua

oficial é o inglês?” “Porque tem que ser!” “Não, não tem que ser, olha, Portugal é um país periférico, teve muito tempo isolado, mas me diga o seguinte: O senhor sabe falar português? Então a partir deste momento eu falo português, se você quiser me entender que chame um tradutor. Quando você falar português em Portugal eu falo inglês na Inglaterra, pronto, acabou. Foi teatro, mas foi um teatro momentâneo que eu construí, para mostrar para aquele indivíduo que ele se viesse para o Brasil era capaz de trazer o Lancaster de novo. Lancaster foi aquele infeliz que veio para cá no princípio do século XIX. Ainda em determinada altura eu disse o seguinte: Se pensais que o futuro da educação está no norte esquece. Não tarda nada, vem um tsunami educacional que vem do sul e que vai varrer a Europa e os Estados Unidos. Vocês já não vêm, por que vai demorar. Mas vai acontecer. É a partir daqui. O Agostinho da Silva dizia: Portugal desembarcou na África, na Ásia e na América. Só falta Portugal desembarcar em Portugal. E isso vai acontecer através da nova educação do mundo que está nascendo no sul. Profético. Olha, a maior parte dos professores com quem trabalho são artistas. São artistas de várias áreas, quando alguém diz: Ah, eu sou artista mas eu não fiz pedagogia. Eu digo: Graças a Deus! Quem faz pedagogia fica viciado naquilo de dar aula. Então eles recriam e criam, não fazem a ponte, eles fazem uma escola universal. Não é brasileira, é universal.

M: É o Brasil né, tem essa mistura toda, graças à toda a colonização que teve, o Brasil é isso, né?

P: Eu tenho o privilégio de estar em Brasília, onde está todo o Brasil. Sabes que Brasília fica na mesma latitude que Machu Picchu?

M: Não sabia.

P: E que Dom Bosco teve um sonho no século XIX que era aqui que ia nascer a nova fraternidade da terra, onde nasce o mel, é aqui. Só que eu não vou ver. Ainda vais ver, a Regina também, mas eu não.

M: Minha última pergunta é o que é o vazio para ti?

P: É não saber o que é o vazio. Não é? O que é o vazio para mim. Tem muitas outras definições e eu posso ir ao dicionário...

M: Mas eu quero saber o que é para você.

P: Substantivo masculino...Acho que aquilo que é o vazio é aquilo em que vivem a maioria das pessoas. Uma vida sem sentido. Eu não estou a ser injusto. A maioria das pessoas são bonsais humanos. Olha para este Bolsonaro, ele foi eleito pelos brasileiros e as pessoas que o elegeram são da mesma estirpe. Ok? O que nós podemos fazer pela educação e pela arte? Dar-lhes uma oportunidade de serem gente. De saírem do vazio da vida para dar sentido. Essa é a grande diferença entre o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem. No paradigma da instrução, o professor debita e o aluno escuta, põe num teste e esquece. No da

aprendizagem é o sujeito de aprendizagem que sente necessidade e que com o professor vai em busca das respostas e se alimenta disso. Isso preenche o vazio. Tão simples...Agora o vazio é muito provocado pelo controlo do Estado porque a escola produz e reproduz cultura, ok? E quando nós pensamos que a escola é originária na Prússia e na Inglaterra, na revolução industrial, nós nos apercebemos do drama, que é outro estilo teatral. Então cria-se um vazio constitutivo entre o professor e aluno. Porque o professor não está a falar para um aluno, ele está a falar para um aluno médio que ele inventa, o ideal-tipo, não é. O aluno médio não existe. E portanto este vazio constitutivo é um outro vazio. Vazio é solidão e a solidão do professor é da mesma natureza da solidão do aluno. O vazio é não exercer cidadania plena, por exemplo. Do conhecimento auto e no reconhecimento do outro. À isso se chama autonomia e solidariedade, juntando com responsabilidade social. Estar vazio de ideias até é bom porque nós podemos preencher o vazio com ideias. O problema é que o vazio que eu vejo por aí, é um vazio muito cheio. É um vazio que anula a angústia através da alienação. Uma pessoa passa a vida no trabalho, chega a casa liga a televisão, ou então está na internet, nas redes sociais. Nós nunca tivemos tantos instrumentos de comunicação e nunca estivemos tão solitários. Eu fico impressionado com isso, nós estamos vazios. Mas vazios de muita informação, de muita ilusão. Estamos vazios porque nos relacionamos com entidades digitais que muitas vezes nem sabemos se é homem, mulher, coletivo, alienígena. Então estamos vazios, Mariana. Mas é bom que haja o vazio. Vou te dar uma ideia de vazio com uma historinha, uma historinha de preenchimento de vazio. Uma historinha de arte. Nós acolhíamos tudo o que as outras escolas jogavam fora, tudo, tudo. E um dia veio um jovem chamado Nelson, filho de prostituta. E nesse dia, quando as criancinhas foram até a mochila, para pegar a merenda, não havia merenda nenhuma. Foi uma limpeza geral, e ninguém viu. Mas toda a gente percebeu que só poderia ter sido o Nelson porque ninguém furtava nada ali. Passado um tempo eu passei por ele e disse: Nelson, queres conversar um pouquinho? Ele respondeu rude. Tinha 13 anos, passado por várias escolas, tinha sido expulso e lá estava. E eu disse vem comigo e lá fomos. Sentamos na pedra da Idade da Pedra. Nós na Ponte, há muitas coisas que as pessoas não sabem. Na Ponte nós tínhamos um lugar de estar sozinhos. Quando o vazio nos acometia. E o meu lugar era mais antigo e as crianças deram o nome de Pedra da Idade da Pedra. Então...as crianças são muito criativas, arte! E sentei-me com ele e abracei-o e disse: Fui eu que roubei. E vou continuar a roubar. E eu perguntei: Mas porque é que tu furtaste? Ele disse: Eu tenho oito irmãos, eu sou o mais velho. Os meus irmãos passam fome de rato, sabe porque? Porque a minha mãe não ganha muito dinheiro e eu passo fome. Onde é que eu vou buscar comida? Na escola. Eu levo para os meus irmãos, eles não tomaram o café da manhã mas de tarde vão comer. O que é que nós fizemos, com a associação de pais resolvemos o problema. Ele era muito criativo, inventava coisas incríveis, um dos mais criativos. Ele criava diálogos, peças de teatro e começou a integrar-se através da arte. Mas ele era um espírito revoltado, ele dizia que odiava o professor e ia matar. Um dia, depois de passar algum tempo, ele estava bem diferente. Eu o vi a entrar na escola e ele tinha a camiseta cheia de sangue. Eu o chamei para saber o que aconteceu e ele me disse: Foi na noite passada que a minha irmã pequenina gritou, gritou. Como não pagamos a luz estamos sem energia elétrica, e só de manhã ela foi ver o que tinha acontecido. Foram os ratos, que comeram uma orelha da minha irmã. Mas deixaram ficar uns bocadinhos que eu juntei e dei à minha mãe para levá-la ao hospital. Elas foram e eu vim para a escola. E eu disse: Ô Nelson, como tu tens

cabeça para vir para a escola? Ele encostou a cabeça dele na minha e disse: Ah professor, eu nas outras escolas eu era um bandalho, e a minha vida ainda é difícil, mas olha eu venho para a escola porque quando eu venho pelo caminho, eu sinto uma coisa dentro de mim... Como é que eu hei de explicar, ah, já sei - abraçou-me e disse: Eu sinto mesmo alegria, parece mesmo alegria. Dá para entender?

R: Queres nos falar um cadinho do teu novo projeto?

P: Então é assim, eu vim para o Brasil porque aqui eu aprendo e me emociono. A Mariana deve conhecer bem Brasil mas eu conheço o Brasil mais pobre que podem imaginar. E nesse Brasil, paupérrimo, violento, eu descobri professores que querem melhorar a vida dos outros e me juntei à eles. Então hoje o que estamos a fazer, é criar uma rede de comunidades de aprender. Não são estas comunidades de aprendizagem que andam por aí que é uma porcaria. Nós estamos a trabalhar entre aspas, co criar, tempos e lugares de aprender uns com os outros. Presenciais e remotos que se juntam, concretizando o paradigma da aprendizagem, que a Escola da Ponte usa e o paradigma da comunicação que nós estamos envolvidos e que é inovação. Quem muda da aula para o centro no aluno faz uma mudança, faz inovação. Então agora estou aqui em Brasília porque me juntei a mais de uma centena de professores, eu vou a muitos lugares, conheço muitos lugares, eu conheço o Brasil, e juntei-me com professores que começaram a estabelecer contato com famílias de crianças que não partem de ouvir aula, partem de construir projetos de vida a partir de necessidades das crianças, jovens e adultos. Ou seja, nós retomamos o projeto de vida porque já havia implicitamente, depois deste momento nós estamos remotamente claro, eu não digo virtual porque virtual é aquilo que é virtual, uma aula é uma aprendizagem virtual, que não acontece. Uma aula de internet é virtual também e pronto. não acontece. Mas o que nós estamos a fazer acontece. Vou só falar-vos do último encontro que foi ontem e o próximo é amanhã. Fizemos o seguinte: O professor sem deixar de ser professor acompanha jovens e adultos e crianças na construção de conhecimento. A partir de roteiros de estudo que são construídos com os sujeitos de aprendizagem, não são impostos, não são entregues. Hoje vou falar de um português. Um jovem com trissomia 21, síndrome de down que chamam aqui. Isto foi em 1980 e tal. Expulso de duas escolas, bateu em uma professora e cuspiu...nove anos. Ele chegou e eu perguntei o que ele queria aprender. Ele não queria aprender nada. Perguntei o que é que tu queres ser, ele disse que queria ser guarda-redes, em português do Brasil: Goleiro. E eu disse, eu posso te ajudar a ser guarda-redes? Ele olhou pra mim surpreso e lá fomos. Aos nove anos, quando lá chegou, ele não sabia ler e nem o nome dele identificava. Não contava nem até cinco. Ao fim de três meses sabia ler, escrever, contar, porque ele tinha feito comigo um projeto de vida. Neste caso, de subjetividade, ou seja, todo o ser humano tem vocações e tem potencial, tem talentos e tem direito a desenvolver, ok? Não pode ser tratado como um igual entre todos, têm que ser tratado como ele é: um ser único, irrepetível, dotado de determinado estilo de inteligência, subcultura, repertório linguístico específico, de uma naturalidade específica, de um ritmo próprio. Não pode ser tratado como um só numa sala de aula. Então, ontem, vou dar-vos só dois exemplos: uma que criança estava com sua tutora e se interessou pelos texugos. A criança tem seis anos. A tutora só faz perguntas e perguntou: Onde há texugos? Que outros animais há...? Ela de um dia para o outro foi fazer a pesquisa, na internet, livros, de um dia

para o outro percebeu que há texugos em vários lugares do mundo, no Japão, na América do Sul, Norte, Central, mas depois voltou para o Japão e disse que há outros animais que só existem lá. A criança de seis anos aprendeu de um dia para o outro, através do interesse por texugos, onde eles viviam, que outros animais haviam no mesmo habitat do texugo, aprendeu sobre países, continentes, tudo isso aos seis anos. Outro exemplo: a tutora perguntou o que é que tu queres fazer e ela disse eu fui a um museu e agora eu estou muito interessada em arte abstrata, com dez anos. O que é que ela está a fazer agora? Está a estudar a obra da Maria Helena Vieira da Silva. E ao estudar isso ela estuda as formas, o ângulo, as cores, estuda tudo. Mas vou encerrar com um exemplo ao vivo e a cores. Mas a resposta, Regina, poderia ficar por aqui, estamos a fazer uma rede de aprendizagem onde toda a gente aprende, onde o direito à educação acontece, onde não há aula, não há ano letivo nem porcaria nenhuma. Onde há solidariedade, responsabilidade social e autonomia. Onde há sustentabilidade, fraternidade, produção do conhecimento em pessoas que partilham dos mesmos valores e se estabelecem num território físico, remoto e concreto para melhorar a vida dos outros. É para isso que a gente existe. Então estava numa escola brasileira que eu acompanho aqui perto, e uma criança entrou no espaço onde eu estava e disse: Tutora, eu acho que já sei fazer a raiz quadrada. A tutora disse: o que é que tu queres? A criança disse: Quero conversar contigo sobre aquilo que já vi. A tutora pegou no iPhone e ligou na câmara e pôs a gravar em vídeo a conversa, e eu com meu olhar estrábico olhando para lá e com o meu ouvido direito ali a prestar atenção. Eu penso que com este exemplo eu posso dar a entender. Ela começa por dizer que o pai dela lhe pediu para ajudar a fazer as marcações em uma quadra de desporto que eles tinham que fazer na favela. Ela perguntou ao pai porque é que queria ajuda e o pai disse que era porque tinham que marcar as linhas para o futebol de salão, basquete e nós já não lembramos o que é medir, fazer medições, o que é uma reta...não sabemos já. Então a menina começou a falar, disse quais os planeamentos que fazia, tudo a ser gravado em vídeo. Foi encaminhada para livros e internet e aí pensou que já sabia fazer a reta, o ângulo, semicírculo e tinha traçado uma circunferência, calculado a área do círculo, tudo aquilo ela tinha aprendido. E aí a tutora disse, bom já registrei isso e realmente ela sabia tudo aquilo, e perguntou: e agora? Então a menina disse que queria que a tutora dissesse se ela sabia fazer a raiz quadrada, passando uma raiz quadrada para ela fazer. A tutora passou uma de seis dígitos, a criança pega no papel, fez e tava certo. E a criança disse: Bom, agora que já sei fazer isto tudo vou para a quadra e começar a fazer as marcações. A tutora para o vídeo, coloca nas plataformas digitais de aprendizagem e o pai tem acesso através de uma senha, uma evidência da aprendizagem. E o que aconteceu? Partimos de uma necessidade social, nesse caso o currículo comunidade e o currículo consciência planetária, não é o currículo de subjetividade, é o da comunidade, partiu daí uma necessidade e com a tutora construi o roteiro de estudo, fez pesquisa, a tutora ensinou a selecionar a informação, comparar, tudo isso, e o que ela fez foi partir da informação para produzir conhecimento. E quando tinha o conhecimento produzido transformou em uma ação. Ou seja, do saber passou para a ação, competência. Só me falta dizer a idade dessa criança, 5 anos! Nesta equipe havia uma criança de 3 anos que estudou a tabela periódica, ok? E tivemos uma criança que aos 13 anos foi chamada para a NASA, foi para Washington com um projeto de vida em outro planeta. Sabem do que que eu estou a falar? Da educação do futuro hoje, aqui e agora. Vinde ver o que o Agostinho da Silva fez, porque nada do que eu faço é novo. Ele fez. Eu hoje tenho o prazer de estar ligado à cátedra Agostinho da Silva na Universidade

de Brasília como professor convidado e vou para debaixo das mangueira onde ele escrevia seus poemas e eu sinto a presença dele. Eu falo com dois livreiros que estão lá que viveram com ele, e falam do Agostinho e um homem também chora, eu me emociono muito quando falo dele. Portanto vou parar, porque ele foi muito maltratado, a começar pelo Salazar que o pôs fora de Portugal.

Minhas amigas, foi um prazer. Quando quiserem, cá estou e se quiserem conhecer o meu Jardim do Éden, vinde ver! Porque isto é uma história muito longa e eu as contarei quando vierem. Mas nós vamos fazer aqui aquilo que se chama transformação vivencial. Eu já fiz isso numa escola que é as pessoas vêm passam uma semana aqui e tem onde comer, dormir e tudo o mais. E visitam estes projetos, vão para lá para o chão destas escolas, porque as escolas não são prédios, são pessoas. Elas vão, passam cinco dias nestes projetos e quando acabam estão completamente diferentes, completamente. Quando eu fiz foi no projeto Âncora, as pessoas chegavam no domingo à noite e saíam no sábado à tarde. Quando iam embora choravam porque queriam ficar, mas iam embora. Tivemos portugueses nessa transformação e agora vamos fazer também. Estou junto de uma casinha de madeira que vai ser a sede deste projeto. Fiquem em paz, foi um prazer! Espero ter contribuído para alguma coisa. Duvido, mas vamos lá. Até breve! Quando quiseres, cá estarei!

ANEXO 2

Entrevista a Eugénia Tavares e Ana Moreira

Conversa com Ana Moreira e Eugénia Tavares

17.02.2021

A: Ana Moreira

E: Eugénia Tavares

M: Mariana Dorigatti

R: Regina Castro

M: Então Géni, eu realizei no final do ano passado uma entrevista com a Ana e agora eu gostava de fazer algumas perguntas para ti também para perceber a dinâmica da escola, por assim dizer. Primeiramente eu gostaria de perguntar o que é uma escola para ti, no seu sentido mais amplo?

E: Bom, poderei dizer que é um espaço cultural de grande partilha e de grande vivência coletiva, onde o conhecimento e as experiências de cada um de nós, da nossa vida pessoal, se podem encontrar naquele espaço. Sempre com o grande objetivo de termos mais conhecimento e que esse conhecimento se transforme e se torne significativo na vida de cada um de nós. Claro que a escola, e para nós em especial que somos uma escola pública, não pode ignorar que há toda uma carga curricular que está prevista e que é comum às escolas do nosso país. Assim, tendo por base esse currículo que está previsto, nós organizamo-nos de uma forma que esse espaço se transforme, como disse inicialmente, em espaços de partilha, de transformação cultural, de comunicação em que o conhecimento está lá para ser vivido, sentido e que nos desenvolva enquanto pessoas.

M: E o que é uma ponte?

E: É aquilo que nos liga uns aos outros, não é? E que nos permite sentir os outros em nós e que nos permite chegar aos outros. A ponte é feita de encontros, experiências, sentimentos.

M: O que é preciso mudar na escola?

E: Bom! A Escola da Ponte é uma escola que está sempre em mudança do ponto de vista do contributo que cada pessoa, que está lá em cada momento, pode dar. Portanto, as escolas, de uma maneira geral, organizam-se, dentro de um paradigma com que se identificam.

A Ponte enquadra-se mais num paradigma de comunicação e garante um espaço cultural de partilha e de conhecimentos, organizando-se para isso de uma forma diferente daquilo que habitualmente as escolas se organizam. O que é preciso é que cada escola encontre o caminho que pretende seguir e que se prenda claramente e imediatamente com o tipo de cidadão que pretendem formar. E é isso que vai determinar aquilo que vamos seguir, a nossa organização, a nossa linha de orientação. O que é importante é que as escolas, com as pessoas que estão, com as equipas de direções e com as equipas de professores, que consigam conversar e discutir qual é o caminho que pretendem e que pessoa pretendem formar. E é a partir daí que tudo se vai construindo. Não é um processo fácil, ele é longo, demorado. Exige muita partilha de opiniões, dado e análise. Mas, sem isso, sem as escolas encontrarem qual é o caminho e

qual o foco do caminho, é impossível criar uma ideia de projeto em que cada um de nós deverá contribuir para o coletivo e para uma decisão coletiva. E as escolas têm que fazer essa introspecção, essa reflexão, partir para esse lugar, para encontrarem um caminho. Na base da Escola da Ponte e na construção da Escola da Ponte, há isso mesmo, a definição do tipo de cidadão que se pretende formar, os princípios e valores que nós temos que implementar para conseguir alcançar esse grande objetivo e depois isso arrasta um conjunto de organizações pedagógicas, de espaço, de tempo, de recursos humanos, de filosofia e de metodologias a implementar que deem resposta a isso. Portanto, isto exige de facto uma grande discussão e muita análise para se encontrar esse caminho.

As escolas precisam de fazer, também, esse exercício conceptual, com o que pretendem e o que vão fazer para chegar àquilo que pretendem. Isso é fundamental que se faça para se encontrar o caminho para o tipo de escola que queremos.

M: Eu faço relação com a minha experiência que vem do Brasil. Eu fico pensando isso de o coletivo todo ter uma ideia do que pensa para a educação e para os educandos, no Brasil é muito complicado por que lá tem muita rotatividade de funcionários. Então os professores entram e saem com muita frequência. Cada um tem a sua visão e até quando começa a andar um projeto mais desenvolvido, acaba o ano letivo ou o contrato termina. Então essa instabilidade acaba atrapalhando todo o processo.

E: A Ponte também sofre desse problema. Ao longo dos anos tem mantido muitas negociações com o Ministério da Educação, para conseguir manter alguns professores, principalmente alguns que conheçam melhor o projeto para poderem fazer a ponte aos que chegam de novo, para que possa existir alguma formação em exercício e que permita esse acompanhamento. Não é fácil, porque a Ponte todos os anos tem professores que entram e saem, há anos que são mais, outros que são menos e isso mexe com a estrutura e com aquilo que já está mais ou menos enraizado. Sofre-se disso todos os anos e diariamente. Não é um processo fácil, exige a todos nós, e principalmente a quem está na gestão e a quem está a acompanhar com alguma responsabilidade a manutenção do próprio projeto educativo estar muito atento a tudo, em especial aos pormenores. Porque é nos pormenores que se observa claramente o desvio da nossa orientação e daquilo que nós pretendemos. Está já implementada uma organização no que diz respeito à organização dos professores, dos alunos, dos espaços, dos tempos, enfim toda uma organização pedagógica. Há toda uma gramática, se assim poderei falar, que sustenta o que nós queremos alcançar. Mas, depois a forma como se faz, essencialmente o porquê de se fazer daquela forma e não de outra, é que não é fácil para as pessoas interiorizarem e de sentirem que aquele é que é o caminho.

O que eu quero dizer com isto, é que embora os dispositivos pedagógicos estejam lá, embora a organização dos espaços esteja lá, o entendimento sobre o porquê não é fácil e nem sempre é conseguido com todos. E então, quando eu digo que é nas pequenas coisas que nós nos vamos percebendo que o caminho não pode ser este, é mesmo nas pequenas coisas. Posso-te dar um exemplo assim muito simples, mas que quer dizer muito. Um dos dispositivos pedagógicos que nós temos, por exemplo, é o “acho bem, acho mal”, em que são os próprios miúdos que registam as situações que consideram mais desconfortáveis e outras até mais

agradáveis. E isto porque se pretende que sejam os miúdos a regular os comportamentos, a desconstruir todas essas situações, a senti-las, e a poderem revertê-las e discuti-las. Não é para um professor dizer: “estiveste mal e por causa disto vais ter esta penalização assim a assim”, não é isso que interessa e nem é por aí o caminho. Mas, isto existe e às vezes já observamos professores a utilizarem este “acho bem e acho mal “e ao mesmo tempo estão a pôr uma cara de um miúdo com um sorriso ao contrário. Quer isto dizer que não está a perceber exatamente a funcionalidade desse dispositivo e neste momento temos que intervir imediatamente falando com a pessoa. Isto é um pequeno exemplo.

As pessoas quando chegam à Ponte têm, muitas delas, um historial profissional e pessoal já grande. E muitas vezes colado a uma forma de estar muito diferente daquela forma que nós tentamos todos os dias viver. Às vezes quase que é preciso romper com tudo e começar de novo. Não é fácil. Temos que ter a tolerância e a paciência necessária para que as pessoas consigam entender que o caminho é aquele e que faz sentido que seja assim. São processos longos e demorados em que nós temos que ter a tolerância suficiente para aceitar as dificuldades que as pessoas possam ter e percebam que quando uma pessoa diz “o caminho mais interessante não é esse, vamos pensar o porquê”, que as pessoas entendam isso como uma ajuda e não como uma crítica. Porque os professores estão muito habituados a estarem sozinhos nos seus espaços.

Na Ponte é tudo aberto, estamos com muitas pessoas ao mesmo tempo. E tem que se entender que quando eu chego à beira de um colega que está comigo ao meu lado a trabalhar e lhe digo: “olha, vai até lá fora um bocadinho”, porque se calhar não está a conseguir naquele momento estar com uma resposta mais interessante, que o entenda como uma ajuda. E isto é um exercício que não é fácil, tanto o ponto de vista pessoal, como profissional. É um exercício difícil e, portanto, é preciso estar constantemente a debater o que é essencial e na Ponte isso também acontece e até mesmo com as pessoas que já lá estão há muito tempo.

E como é fácil, sair do nosso caminho que traçamos faz todo o sentido ser muito debatido e analisado. E é por isso que também há uma estrutura que está organizada do ponto de vista horizontal e vertical, no que diz respeito aos recursos humanos. Os professores têm diferentes momentos onde se podem encontrar, em diferentes dimensões, para que haja comunicação entre as diferentes estruturas. Isso é essencial para se construir uma ideia de projeto e uma ideia coletiva. Toda a vida da escola vive das relações que são estabelecidas entre os diferentes grupos de pessoas para que sejamos só um grupo. E com os miúdos igualmente, eles também vivem vários momentos e agrupam-se de várias formas para que possam estar reunidos e encontrarem-se.

M: Eu queria saber um pouco qual o lugar da arte e como ela é pensada no planeamento da escola.

E: É impossível pensar na Ponte e pensar em escola sem pensar nisso. É completamente impensável, pelo menos para nós, isso está em tudo. E é um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento da pessoa, permitindo participar em desafios pessoais e coletivos, tão ricos à construção da nossa identidade. Gostaríamos de conseguir fazer muito mais a esse nível, mas a escola só faz sentido com isso. Isso é o que dá mais significado a tudo na nossa vida. A

questão das artes, da cultura e de tudo aquilo que a arte permite em termos individuais e coletivos tem um papel determinante na formação de cada um de nós.

Está organizada e planificada como qualquer outra dimensão curricular, passando pela pesquisa artística, produção e realização de diferentes expressões artísticas.

M: Então a arte, e pensando um pouco mais especificamente o teatro, pode mudar a escola e a escola pode mudar o teatro?

E: Sim, pode. É uma interação recíproca indissociável e, portanto, o teatro, como qualquer outra forma de expressão artística, é fundamental para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural de cada um. Faz parte integrante do currículo e a forma como é abordado e a forma como nós encaramos essa questão das expressões na escola, não se prende claramente com o que está previsto no currículo e aquilo que eles têm que saber do ponto de vista, por exemplo, da geometria, das cores, de todos esses conceitos.

É muito mais do que isso, é muito mais abrangente do que isso, porque se pretende que seja vivido pelos miúdos, da forma mais espontânea e natural que é possível. Claro que é fundamental todo o conhecimento à volta do contributo desta forma de expressão, mas não apenas do ponto de vista dos conteúdos curriculares, mas sobretudo que possam experienciar, que sintam os significados que podem ter para si próprios e nas relações com os outros. Não se pretende uma vivência de fora para dentro, mas que haja uma interação entre aquilo que já conhecem e que eles possam vir a sentir através daquilo que podem observar e viver do ponto de vista artístico.

M: Sim. Então, Géni era isso, apenas uma conversa rápida para eu tentar perceber qual a visão que vocês têm da arte e da educação. Tentar perceber o funcionamento da escola, pois uma coisa é ler os livros que existem sobre a escola, outra é tentar perceber como as coisas acontecem agora. Vai ser muito enriquecedor, tenho muita curiosidade nesse aspecto, e poder ouvir vocês falando um pouquinho é muito importante.

A: Eu queria dizer uma coisa que eu acho que é importante, que é assim, quando nós nos debruçamos na escrita, nós temos no fundo aquilo já é uma construção que nós fazemos. Portanto as nossas representações acabam por estar ali em termos de escrita. O Pacheco também, o Rubem Alves, foram pessoas que escreveram sobre a escola, mas uma coisa é a escrita, e eu tenho consciência porque também escrevo, outra coisa é o facto que se consome. E portanto, das duas uma, ou se grava aquilo que se faz, para nós depois fazemos uma transcrição, que é o caso desta entrevista, ou então o que fica é o que nós reconstruímos. Se esta entrevista não fosse gravada, provavelmente tu também irias fazer uma reinterpretação daquilo que nós dissemos. Porque é impossível tu traduzires exatamente aquilo que for dito se não for gravado. Eu também acho isso e ao longo dos anos que nós trabalhamos, eu e a Géni, e que passamos por aqueles momentos em que o Rubem foi à Ponte e que fez aquele livro muito poético, porque ele era um poeta, uma pessoa com um olhar artístico sobre as coisas e portanto acabava por escrever aquilo que ele no fundo apanhava, mas que reinterpretava. Muitas pessoas que vêm do Brasil, quando vêm a Ponte dizem: “Ai eu pensei

que aqui as crianças faziam tudo o que queriam, e se não queriam não faziam, porque no fundo é isso que está escrito”. E nós dizemos “Pois, pode estar escrito, mas uma coisa é de facto essa escrita que alguém fez e outra coisa é aquilo que no fundo se trabalha”. Agora, de facto, quando eu olho para as outras escolas, neste exemplo de fazem o que querem, quando eu olho para as outras escolas e vejo que os miúdos não têm uma palavra sobre aquilo que estão a aprender e como estão a aprender, e quando eu olho para a Ponte e vejo que eles têm uma palavra sobre aquilo que estão a aprender e como estão a aprender, de facto, se eu for escrever, se calhar eu também vou escrever “na Ponte os alunos fazem o que querem”. E é um facto. Comparando com as outras escolas em que aprendem aquilo que o professor quer, é um facto. Mas, não gosto muito quando eu própria pego numa leitura, quer seja acerca da Ponte, quer seja um documento de apoio à Ponte, e depois olho para aquilo que a prática faz entre isso. Cria aqui um hiato que me incomoda. Não sei explicar isto, mas cria aqui um hiato entre aquilo que está escrito e aquilo que eu estou a contar, que é o que se faz, incomoda-me. E por exemplo, quando nós vamos à palestras, falar sobre a Ponte, são muitas as pessoas que nos fazem as perguntas em relação aquilo que, quer o Rubem, quer o Pacheco, escreveram, e perguntam: “Mas aquilo é mesmo assim” e nós temos que estar ali numa posição um cado complicada, do ponto de vista até ético, é complicado dizer que uma pessoa como o Rubem, ou o Pacheco, escreveram e muito bem, mas que não é exatamente aquilo e nem nunca foi. Porque eu trabalhei com o Zé e vivi aquele momento em que o Rubem esteve lá, a Géni também, e nunca foi assim. Quer dizer, portanto, este olhar às vezes sonhador, também nos cria aqui algumas chatices. Principalmente das pessoas que vêm para investigação ou que vêm à Ponte, elas já vêm com muitas representações na cabeça e quando chegam à escola me dizem: “Agora é que eu vou ver se isto é assim”, aquilo aborrece-me. As coisas não são assim. Nem aqui, nem em lado nenhum. Porque há montes de projetos muito interessantes e muito giros em Portugal e por esse mundo afora, e as pessoas chegam lá e veem a parte toda que fundamenta estes projetos e veem a prática. E só quem costuma estar com as mãos na massa é que são capazes de olhar e dizer que, de facto, esta escola vive a tensão da educação. A educação está sempre em uma tensão latente. É quase como a nossa vida, há uma tensão latente e essa tensão no fundo é muito saudável. Não é aquela perspectiva negativa de dizer que a tensão não é saudável, eu não acho nada, acho saudável porque nos dá um empurrão. E isso não sei se tu vais conseguir fazer isso, porque eu própria tenho muitas dificuldades em conseguir, em ter esse distanciamento que não seja um distanciamento comparativo. O pior que pode haver quando nós olhamos sobre algo, é ter aquele formato que nós temos enquanto seres humanos que é comparar. É dizer: “ah, esta fulana canta muito bem, mas se eu tivesse a voz dela também cantava”. E não se trata disso, às vezes as pessoas nem tem voz e conseguem de facto chegar lá. E esta coisa de comparar que a mim cria algum desconforto.

E: A Ana quando está a falar da tensão, sentimo-la sempre connosco próprios e com aquilo que é esperado que se faça para atingir determinado objetivo. Estamos sempre atentos e vigilantes com o que defendemos e com o que fazemos na prática. Esta tensão entre nós próprios, a nossa profissão e aquilo que se espera de uma pessoa na Ponte, não é um exercício fácil. Existe, ainda, a tensão da aprendizagem e do conhecimento. Não é fácil mesmo para os miúdos. O conhecimento exige e provoca esse conflito connosco próprios e na interação com

os outros. Este é um ambiente sempre rico do ponto de vista cultural e de aprendizagem, mas é um momento tenso também.

Na Ponte pretendemos que o conhecimento seja mais significativo e que as dinâmicas que são implementadas reflitam o papel que cada um tem na vida da escola, onde cada um tenha a sua voz e que saiba quando deve agir e qual o seu espaço no meio daquele coletivo. E isso é fundamental para que as pessoas vivam com uma ideia coletiva de escola.

Aquilo que muitas vezes se lê sobre a Ponte, não transmite essa vivência da escola, que é cheia de sentimentos e emoções e que está presente nas interações que se estabelecem entre nós, os miúdos, os funcionários, os pais. Portanto, há aqui uma dinâmica de vida, de sentimentos e emoções, que caracteriza a vida da escola, e que muitas vezes não se percebe naquilo que está escrito.

A: Tu dizes que é curto, que é fácil mas não é! Também tem um aspeto que é engraçado compartilhar contigo. Estes momentos que eu troco e também a Géni com as pessoas que vinham à escola e depois faziam encontros para tirar dúvidas, ou quando vamos à algum lado falar sobre a Ponte, ou quando estamos mais especificamente com as pessoas que estão lá fazendo investigação, para mim estes momentos também são absolutamente fundamentais. Não encaro isto como “mais uma fulana, mais um grupo”, se calhar há dias que custa, porque nós fazemos tudo. Nós estamos com os miúdos, estamos na gestão, também trabalhamos na investigação, como eu costumo dizer parece que estamos em tudo. Mas também é este estar em tudo que nos acaba por dar a percepção da escola não no formato administrativo, propriamente dito, em que a pessoa está no gabinete e as pessoas vão lá ter e depois a parte mais pedagógica fica no outro setor. Não, as coisas têm que estar muito presentes e muito grudadas. Neste momento, para mim, também é um momento muito importante de reflexão e também de reorganização de algumas coisas. Porque nos desafia a isso, por um lado é difícil mas também nos faz bem.

E: Ana, deixa-me completar aqui só uma coisinha, isto que acabaste de dizer, de que no fundo nós estamos sempre em tudo, também nos provoca um grande desgaste e um grande cansaço, porque às vezes dá mesmo vontade de deixar cair a toalha e dizer: “estou farta”. De facto, em termos de gestão é muito cansativo porque exige que tu estejas em tudo e parece que, ao mesmo tempo, não estás em nada. Mas, no entanto, só assim é possível viver a Ponte.

A: É muito mais simples nas outras escolas, cada um tem seu departamento e o diretor pergunta como isto está, como aquilo está, portanto não se integra muitas vezes. Nós estamos a falar com outros diretores, também têm outra dimensão os agrupamentos, às vezes estamos a trabalhar com eles e perguntamos como está tal situação e eles dizem: “não sei, não estou a tratar disto, não faço uma pequena ideia”. E isso é uma coisa que conosco também há coisas que nos escapam, porque nem tudo, tudo a gente consegue abranger, mas na verdade podemos não saber os pormenores, mas estamos por dentro das coisas todas que estão a acontecer dentro da escola. Isto é completamente diferente, mas é também um cadinho louco,

porque este desgaste que a Géni fala de facto há alturas que dá vontade de fugir pela porta afora.

E: Mesmo em relações a muitos projetos que vêm do Ministério e de outros organismos, temos sempre que implicar todos nas decisões de os adotar ou não, pois só faz sentido alinhar em projetos se for significativo para os miúdos. Isto implica uma dinâmica completamente diferente, porque há muitas interações que devem ser feitas antes que se decida qual o caminho que se vai seguir e, por outro lado, implica a participação de todos. A implicação leva à responsabilização e à convicção de que cada um tem um papel determinante na vida da escola. Tudo isto não é fácil e muitas vezes vamos encontrando caminhos, parando retomando e recomeçando.

M: É isto então, muito obrigada pela disponibilidade.

ANEXO 3

Entrevista a Ana Moreira

A: Ana Moreira

M: Mariana Dorigatti

R: Regina Castro

M: Num mundo ideal, como nós tínhamos falado, nesta altura no ano passado, era de eu conseguir propor alguma coisa na escola. Não sei agora como está a escola, com a atual conjuntura. Como estão indo as coisas, mas para já eu gostava de fazer umas perguntas para você, assim como quero também fazer à Géni, assim como também fiz ao José Pacheco.

A: Assim, como está no momento, não está ninguém na escola além do alunos, funcionários e professores. Mesmo os pais que habitualmente entravam sempre na escola, não estão a entrar. E eu coloquei a situação dos estágios, um deles é o teu, porque tendo em conta que é um estágio muito virado para a práxis que depois terá uma reflexão do ponto de vista teórico, se poderíamos gerir a tua presença nos grupos, comigo, salvaguardando as medidas de segurança e higiene. Não será sempre, mas nós tentaremos encontrar aqui algumas sessões que tu consideres ser suficiente para estar com o grupo. Portanto podemos pensar nisso no segundo período, porque o primeiro ainda temos alguns dias mas também ninguém sabe o que vai acontecer, com as paragens letivas dos feriados. Há quem diga que a paragem se vai se prolongar, há quem diga que não, por isso seria melhor pensar no segundo período. Portanto vamos lá às perguntas.

M: Tá bem. Então a minha primeira pergunta é mais geral, que seria: qual o significado da arte e do teatro para você?

A: Como profissional docente na Ponte, vim para cá vai fazer 24 anos em janeiro, para exercer em termos de trabalho artístico, de expressão plástica, drama e música, o trabalho na altura era reduzido e simples quase nulo. Era uma espécie de apêndice do português ou da história... Portanto foi preciso preparar todo um trabalho de base para instalar na Ponte as artes. Depois, quando instalámos o 2.º ciclo, em termos de trabalho artístico nós na altura ficámos com as artes eu, a Géni, a Dina e a Ana Cristina. Nós estivemos a tentar encontrar uma ideia de rede, de suporte àquilo que nós achávamos que seria o trabalho artístico. E não foi fácil. Nós andámos a ler várias correntes do ponto de vista conceptual, o que é que poderíamos fazer, no entanto uma coisa que nós sabíamos é que não queríamos que as artes fossem uma disciplina individual. Esta era a primeira questão. Segundo, que o que estivesse por trás de todo o trabalho que nós desenvolvêssemos em termos das artes, que tivesse uma racionalidade de projeto. Na altura dizia-se metodologia de projeto. E até aí tivemos que trabalhar muito na retaguarda as quatro. E não foi fácil porque se nós nos aproximávamos muito de A ou de B porque tínhamos uma espécie de pensamento mais ou menos convergente, havia quem não estivesse. Portanto esta discussão para mim foi extraordinária, porque por exemplo, uma das pessoas que nós trabalhamos muito foi a Ana Mae Barbosa e estivemos com ela em Cascais passados uns anos num encontro e ela ficou espantadíssima

quando lhe dissemos que nós líamos imensas coisas dela do ponto de vista das artes com as crianças. Ela ficou espantada, a dizer que nunca tinha pensado, que na Ponte o seu trabalho fosse alvo de reflexão. Pronto, nós partimos a pedra toda. E este foi o princípio e é um princípio que tem vindo mais ou menos a prosseguir. E eu digo mais ou menos porque para fazer omeletes é preciso ovos e nós quando deixamos de ter o antigo contrato de autonomia, e eu penso que o Pacheco deva ter falado disto, em 2005, deixamos de poder “escolher/indicar”, os professores. Nós até aí, fazíamos uma proposta ao Ministério da Educação dizendo que professores é que pretendíamos, para dar continuidade no projeto e desde então (2005) não foi mais possível fazer isso, essa era uma das condições e nós tínhamos de assinar o contrato, não havia outra forma. Portanto passamos a ter docentes colocados por concurso. E essas pessoas são como se diz vulgarmente como os melões, só depois de abertos é que nós vemos se estão bons ou não, se estão muito maduros ou verdes. E, por isso, ao longo dos anos, depois desse período, nós fomos recebendo pessoas muito interessantes que trabalharam connosco, estou a lembrar por exemplo Tiago Oliveira que é das Vozes da Rádio, que ainda era um jovenzinho e amadureceu muito no trabalho que fez connosco e nós com ele. Foram passando pessoas muito interessantes mas também passaram pessoas que nos obrigaram a ter uma luta muito grande para que eles não fossem dadas aulas de música, de plástica, era realmente bastante complicado. Portanto a nossa perspectiva de artes em termos de educação é diferente das práticas comuns na generalidade das escolas. Nós temos um suporte curricular da parte do Ministério e temos que o ter porque somos uma escola pública. O que é que nós podemos então fazer? Podemos gerir o currículo como nós acharmos que é melhor e acima de tudo partir sempre de uma premissa que são as propostas dos alunos e que é o envolvimento dos alunos desde o desenho inicial até a apresentação final. Ainda hoje eu estava com um grupo que está a trabalhar os rios, estávamos a decidir como é que iríamos fazer uma maquete e tivemos a ver alguns exemplos. Realizamos algumas pesquisas juntos, e eles diziam: - Professora, dê ideias. E eu respondia: - Está bem, mas se eu der ideias é para ser eu fazer a maquete e eu não quero dar ideias, eu quero que vocês que já viram tantos exemplos que comecem a pôr a cabeça a pensar. Portanto este princípio que é o envolvimento dos alunos desde o momento inicial até a apresentação final, um envolvimento sempre sistemático e contínuo. Por outro lado, não podemos esquecer que somos uma escola pública e temos um currículo por detrás. Isso não nos impede de trabalhar de forma mais contínua e transversal. A escola tem sempre uma, entre aspas, disciplina, para nós valência de oferta curricular para os 7os, 8os e 9os anos. Nós escolhemos o drama pelo qual eu sou responsável, mas eu não estou muito preocupada que neste ano os alunos do 8º ano trabalhem, por exemplo, a parte de reflexão e apropriação da linguagem das artes, não estou nada nada preocupada, porque eles vão estar comigo nestes três anos letivos. Então, à medida em que eles vão se desenvolvendo experienciando dinâmicas artísticas, a parte da linguagem vai surgindo e vai sendo trabalhada, portanto é algo flexível, não está separado por anos.

Agora, o meu conceito de cultura e artes, que foi a pergunta que tu me fizeste, passa por isto tudo, que não fornecemos estereótipos aos alunos, que eu acho que é péssimo, principalmente nas camadas mais pequenas, mas deixá-los explorar, incentivá-los e tentar fornecer-lhes um leque o mais interessante possível de experiências e de conhecimento artístico. Há um grupo também da Iniciação que está a trabalhar um desafio acerca de pintores. Ontem a discussão era sobre Matisse, quem era, qual a sua obra. Fizemos visitas guiadas virtuais pelo Louvre, que são giríssimas, parece que são os miúdos que estão a andar lá dentro. Eles viram várias obras

e ficaram deslumbrados. Depois a pesquisa que fizeram da época que ele nasceu, do movimento que seguia, tudo isso, tudo isso é interessante. Ou seja, o produto é interessante mas o processo é extraordinariamente interessante. É aí que está a aprendizagem e é aí que está a cultura que é algo muito vasto.

M: Eu estive lendo os documentos que enviaste no ano passado, que são os critérios do drama para o 7º ano e lá eu consegui ver que existiam várias áreas e competências que os alunos deveriam atingir. E a maioria das competências eram voltadas mais para a interpretação, seja enquanto ator/atriz ou encenador/a. Tinham alguns pontos também em que a cenografia e o figurino apareciam vez ou outra. Como minha especialização é em direção de cena e produção, quando existem os processos com as crianças estas áreas estão englobadas ou é algo que fica mais focada na parte da atuação?

A: A parte da produção acaba por acontecer naturalmente. Portanto, quando nós começamos alguma proposta nós **não** estamos focalizados que vamos fazer um teatrinho para o final do ano ou para o natal. Não é que eu ache isso mal, se houver alguma coisa que está a ser trabalhada e que depois eu pergunto: vocês querem apresentar isto? Então vamos para a frente, senão não vamos. Isto é que é fundamental, é que eles sintam autonomamente, a importância da decisão e a responsabilidade do seu cumprimento. Mas quando eles começam a envolver-se, eles próprios querem avançar e por isso que esse processo é, na minha opinião, mais natural. Por exemplo, não estou absolutamente nada preocupada que os meninos aprendam as deixas e que digam aquilo tudo tipo papagaio, que acho horrível. Essa parte conceptual que faz parte do programa não é trabalhada no ponto de vista factual. Como cenografia, iluminação, isso vai acontecer quando eles forem crescidos. É trabalho do ponto de vista do conhecimento. Há diferentes formas de fazer cenários, que é uma das coisas que com que os miúdos normalmente deliram. Visualizamos vários tipos de cenários de teatro e eles adoram, em pesquisa artística, assim como o efeito da iluminação, quando o ator está em palco, são abordagens muito simples, numa linguagem simples que lhes permite dominar de alguma forma a linguagem artística e adquirir conhecimentos. Depois, quando eles estão na produção, eu digo que o processo é importante, porque eu já trabalhei com colegas que diziam que eles têm que decorar a fala e eu dizia, desculpa, mas quem está a trabalhar com eles sou eu e eles não têm que decorar a fala. Eles têm é que perceber qual é o personagem, o que que está delineado para ele dizer, mas se ele não conseguir ele não vai ficar ali parado em sofrimento porque ele se esqueceu da fala. Eu nunca tive isso, nem com pequenos nem com grandes isso nunca aconteceu. Se está certo ou não está, é um trabalho que vamos fazendo, pesquisando, lendo, vendo espetáculos e fundamentando. E acho que nestas idades, na minha opinião, vejo muitas coisas “engraçadas”, mas não me agrada. Acho que mais tarde, quando eles puderem perceberem mais à fundo, e se for uma área que sigam, aí vão trabalhar a sério estas coisas. O que é preciso é criar uma base, de algo que seja desafiador e que seja agradável para eles, pois é um momento afetivo interessante. Eu ontem estava com um dos grupos que no primeiro dia quando eu pedi para eles fazerem uma apresentação ficaram muito retraídos e não diziam nada. Mas ontem, estiveram a trabalhar a nível de interpretação de imagens que eles escolheram e que depois entre eles criaram momentos de improvisação e eu estava surpreendida a olhar para eles. Eles estiveram comigo cinco sessões, onde fizemos alguns jogos com o corpo, com a voz e etc. e já estavam completamente desinibidos, já

brincavam com as coisas e chegavam a um momento em que diziam: Agora é sério. Portanto, isto na minha opinião é muito importante, criar este sentido coletivo de grupo e depois trabalhar com eles a expressão, a voz, as sonoridades e depois a linguagem do ponto de vista teatral.

M: Eu lembro que no ano passado, quando eu fui observar uma sessão sua, nós ficamos em uma sala.

A: Este ano estou no ginásio.

M: Pronto, é um espaço em que costumam ter as sessões?

A: É assim, Mariana, o ginásio é um espaço que é compartilhado com a outra escola e durante dois anos andei quase a pedir a todos os santos que me arranjassem uma hora semanal para estar ali. E este ano conseguimos porque como é a pandemia, a outra escola está a apostar muito em sessões ao ar livre e portanto o ginásio está mais livre. Estou melhor do ponto de vista do trabalho com o corpo, mas do ponto de vista do som não estou tão bem, porque quando nós fazemos diálogo e etc., e porque não podemos estar numa roda todos juntos, tem que haver distância entre eles e usarem máscaras, não é tão fácil, mas pronto, há coisas que nós temos que nos ajustar. Situações ideais nunca tive e não é por isso que eu deixo de trabalhar.

M: São estratégias, não é? Eu vi também naquele documento em que tinham também as avaliações do Drama, tinham uns critérios que apareciam que eram os questionários orais e desafios artísticos. Pode falar um pouquinho mais de como é que isso funciona?

A: Ok, os critérios não são criados por nós, Mariana. É a documentação que vem do ministério. O que é que nós procuramos fazer é adaptar à nossa realidade e portanto é esse o trabalho que fazemos. O que é que são os questionários orais, por exemplo, eu quando estou com eles nas sessões e estamos a fazer um exercício por exemplo a pares, de mímica, eu vou perguntando e vou fazendo um questionário com eles durante as práticas e com meus apontamentos faço o meu registo, claro. O desafio artístico pode partir de nós ou pode partir deles. Por exemplo, no último ano que foi atípico, nós trabalhamos à distância, estive a pensar que não poderia trabalhar muito a parte de prática, é mais difícil, então parti com eles com o desafio artístico. Foi em uma altura em que estavam online várias peças, o Dona Maria o Teatro São João, puseram várias peças online. Pedi para verem um excerto desta peça e depois perguntei-lhes: qual a tua opinião sobre o desempenho do ator, a forma como ele fala, a parte da articulação das palavras, os personagens, figurinos, deslocação em palco, as luzes, pedi para eles fazerem relatos por escrito acerca daquilo que estavam a ver mas focando nos aspetos salientes do drama. E depois, pedia-lhes sempre uma opinião própria, se algum dia gostavam de fazer algo parecido. Outra vez eu peguei num personagem da Marvel e pedi para que eles pensassem em como seria fazer teatro com algum destes personagens. Nós já tivemos desafios artísticos diferentes em que eles escolhiam nas artes um músico do Porto, ou um pintor, ou um ator, faziam a pesquisa documental sobre este artista e entretanto fazíamos convite para eles irem até os artistas. Tivemos muitas pessoas, tivemos por exemplo o Manuel

Cruz dos Ornatos Violeta, fizemos com atores...Os desafios artísticos eram deste tipo. Tentamos adaptá-los à distância e fomos por aí.

M: Pensando que falaste antes de ter um “teatrinho” no final do ano, de natal, isto acontece muito na escola dita tradicional.

A: Mas nós também fazemos se um se estivermos encaminhados para isso. Porque se não estivermos...E eu sou uma das pessoas que me oponho ferozmente, é que não vou queimar etapas para os miúdos chegarem lá. Isto nem pensar, isto nem sequer interessa. E já tem acontecido, por exemplo, que eles não apresentam a peça toda, mas apresentam uma amostra da peça, eles próprios dizem que estão a trabalhar para ter uma peça, mas que ainda não a tem pronta.

M: Eu digo porque muitas vezes fica só naquele estereótipo, como se não tivesse outra forma de fazer teatro. Não quer dizer que outra forma seja errada nem que esta seja a certa. Mas no sentido de ampliar mesmo o repertório que as crianças têm, mas sem também as tirar do contexto em que elas vivem. Por que imagina, não adianta nós trazeremos um texto do teatro pós-dramático e só meter para elas encenarem, sendo que não faz parte do contexto delas. Se calhar trazer o batman para um texto pós-dramático. Mas existe alguma estratégia para poder chegar neste lugar de não ser só um teatrinho no diminutivo, no modo pejorativo?

A: Assim, também já vi coisas muito interessantes que foram construídas para serem apresentadas no natal. Estou a lembrar-me de há 3 ou 4 anos, houve uma escola que trabalhou com uma atriz que esteve a trabalhar com eles durante o primeiro período e depois eles apresentaram a peça. Era uma coisa construída e estava muito bem, não era aquela “macaquice” que estamos a falar. Era algo muito bem feito e foi apresentado, na minha opinião, com grande qualidade. Mas é assim, era uma atriz que estava ali a trabalhar, não era propriamente um professor que, na minha opinião, é um bocadinho diferente. Mas também há quem faça coisas interessantes, mas também há muita coisa por aí que não interessa. Há também outra coisa que chegamos a fazer, que foram eles a prepararem pequenos momentos de apresentação e irem aos espaços fazer, tipo *flash*. Entrarem e fazerem um pequeno diálogo, coisas que eles criam. Estes momentos também são interessantes, e têm bastante impacto.

M: Costumam ir grupos apresentar espetáculos para eles?

A: Se durante o trabalho isso se proporcionar vão. Não é algo que se pré-determine que os alunos têm que ir apresentar. Aliás na Ponte isto é muito importante. Porque é que nós não temos um plano anual no sentido que as escolas têm? As escolas fazem um plano anual, para cada disciplina, que inclui atividades que vão ser desenvolvidas, a parte curricular que a suporta e isso tudo é muito bem feito no seio dos professores. E portanto já sabe que português vão convidar um escritor, que vão visitar a faculdade de Letras...Nós não temos esse plano. O que nós temos são projetos, que acabam por fazer parte do plano. Depois o que é que estes projetos vão fazer não estão lá no plano. Porque são sugeridas, discutidas e aprovadas pelos alunos. Portanto, a priori em setembro eu não sei o que eles vão propor, não sei se o grupo que está no drama quer fazer uma apresentação, uma publicação, uma

gravação, eu não sei o que eles querem. E é no decorrer do trabalho que vão surgindo as propostas. Às vezes eles têm projetos megalómanos, que é normal, como se fossem alunos que estão a fazer o mestrado, e é preciso chamá-los à terra.

M: Eu fiz essa pergunta mais no sentido de tentar perceber qual é a aproximação que eles têm com o teatro mesmo.

A: É muito difícil. Nos anos anteriores nós fazíamos visitas, como a ida à ESMAE, que é muito mais interessante ou ao Teatro São João. Não é que eu não acho que o teatro seja interessante, porque é, mas ir à ESMAE e assistir coisas que estavam a se desenvolver na altura, aquilo teve um impacto brutal nos miúdos. Porque eles não faziam ideia de como funcionava, eles estavam encantados. Há aqui uma questão que é muito aborrecida que são as despesas. Sair de camioneta com um grupo não é barato. A escola tem um orçamento muito reduzido devido ao número dos alunos. Depois, não tem bar e o bar é sempre é um lugar que produz verba e não entra em despesas de orçamento. Por vezes algumas peças vão às escolas que são as câmaras que contratualizam e há peças em que vamos ver, por exemplo no centro cultural Vilas das Aves. Ali também há um pouco de tudo, há peças com imensa piada e outras que são um boucadito fraquinhas, mas ao teatro com eles é algo que eu queria muito, para levar os mais velhos, mas era impensável porque as peças acabavam todas muito tarde. Nós estamos territorialmente muito circunscritos. No entanto ainda vimos uma peça ou outra no Centro Cultural Vila Flor que é mais perto para todos os efeitos. O que se pode ainda fazemos, mas não temos de facto ali alguma oferta.

M: Pois, é mais no sentido de ver como as crianças ao perceberem o processo inteiro, o trabalho todo para construir um espetáculo, elas podem valorizar mais ainda a linguagem do teatro, não é?

A: Sim, sim, claro. Eu quando fiz a visita à ESMAE, na altura foi a Regina que organizou esta visita, os miúdos ficaram com uma visão muito interessante. Ficaram é com pena de não estar lá mais tempo.

M: Para o meu trabalho, eu criei um inquérito que eu gostava de saber se eu poderia enviar para você enviar para a comunidade escolar, seria mais no sentido de perceber a relação deles com o teatro.

A: Eu posso receber os inquéritos, passar aos encarregados de educação, aos alunos, aos orientadores para preencherem, mas agora neste período eu peço que não passes nada. Vou dizer o porquê, Mariana, é que estão neste momento a correr dois estágios que estão praticamente a terminar e cuja as colegas estão a passar as entrevistas. E eu não queria muito sobrecarregar as pessoas. Reservo para ti o terceiro período e já digo que há uma pessoa a fazer investigação e vai ser preciso aplicar inquéritos.

R: Era também para funcionários, para miúdos e também para toda a gente que habita a escola.

M: Ok, muito obrigada. Ana, você acredita que o teatro pode transformar? E se sim, como?

A: O teatro objetivamente? Eu acho que sim, se eu não acreditasse que o teatro é um meio transformador e mobilizador, não estaria a fazer o que faço. Portanto acho que sim e acho que deveria ser obrigatório, nós temos esta oferta, mas assim como a música faz parte do currículo, acho que o teatro, a expressão dramática, deveriam fazer parte do currículo nacional. Há neste momento, da parte do Ministério, uma vontade e investimento nesta área da educação. Mas é preciso trabalhar e é preciso trabalhar para não acontecer com o teatro o que aconteceu com a música. A partir do momento em que a música se tornou uma disciplina e tem um currículo próprio, foi encaixada numa aula e então vemos aquelas situações que eu luto contra. Ainda este ano que terminou foi uma luta, que eu vesti uma bandeira que parecia a bandeira vermelho do Moscovo que era o trabalho de todos tocarem flauta. Não aguento isto. E tive lá um colega que ficou colocado por concurso e que se preparou para este trabalho e que não entendia o que eu tinha contra a flauta. Eu não tenho nada contra a flauta, pelo contrário, eu acho a flauta interessantíssima. O que eu acho é que, primeiro: não tem todos que tocar flauta obrigatoriamente e aquelas canções mentecaptas que se tocavam quando eu andava na escola há cinquenta anos e que continuam a ser tocadas. Segundo, o que eu acho que é importante é fazer um trabalho à sensibilização da música e pô-los a experimentar com um material todo e etc. E foi muito difícil chegar a algum lado com isto. Por exemplo, quando eu tivemos na Ponte o Tiago, que pertence ao grupo as Vozes da Rádio, ele enquadrou facilmente, criou uma banda, com os miúdos interessantíssima. Nestes últimos anos têm caído algumas pessoas com perspectivas diferentes mas que, na minha opinião, na Escola da Ponte tem que se ir mais longe. E eu enquanto coordenadora do projeto sinto essa responsabilidade em cima dos ombros. É um desafio. Por isso é que eu digo que esses referenciais do Ministério são importantes mas não estão a criar uma forma na minha cabeça. São um referencial que eu tenho que ter, que tenho que avaliar, tudo bem, mas não engessam nosso trabalho.

M: Então para já ir finalizando...

A: Ainda bem. Eu não gosto nada de entrevistas, a Regina sabe bem. Eu na Escola da Ponte há uma coisa que eu gosto, que é trabalhar com os miúdos, estar na gestão, entrevistas, palestras, não gosto muito.

M: E neste formato é pior ainda não é?

A: É.

M: Falando então neste formato, como é que nós vamos fazer teatro assim? Se é uma arte coletiva, como fazer teatro sem olhar no olho?

A: Temos que ser criativos. Mariana, o desafio é este. Não adianta as pessoas pensarem que não se pode fazer. Penso que não. Eu não estou nessa condição. Abracei este projeto, tenho o trabalho com os miúdos, estou a fazer as produções que se eles concordarem gravam-se e nós passamos a quem é que eles quiserem passar. Se não concordarem, fazemos ao vivo nem que

seja com a distância, cá fora e não há problema. O que é preciso é fazer. Por exemplo, a escola não tem meios para a representação teatral. Nós não temos esquema de luzes, em termos de microfones ainda se tem conseguido, mesa de mistura isso tudo, os nossos meios são paupérrimos. Andamos sempre a pedir coisas, percebes? Ano passado tínhamos dois pais que tocavam viola num bar e fizeram o suporte musical da apresentação. O ano passado descobrimos que temos um pai que é maquilhador de modelos e foi ele que andou a maquilhar os miúdos. Nós temos sempre que improvisar naquilo que temos, porque não temos meios. Nem de perto nem de longe, não tenhas sonhos. Tens é de pensar assim, não tenho arma, tenho fisga. É o que há. O que é preciso é fazer, não baixar os braços. E às vezes eu sinto que as pessoas vêm com muitas esperanças, e depois não há, mas improvisa-se.

M: Boa, movimento! Então acho que era isso, Ana. Gostava de agradecer muito por ter aceitado o convite e agora é aguardar os próximos capítulos, não é?

A: Sim senhora! Eu queria então te pedir essa cautela, de eu não apresentar os inquéritos agora, porque sei que o pessoal está um bocadinho assoberbado porque são duas investigações ao mesmo tempo a fazer. Depois, no terceiro período, mesmo que haja mais alguma proposta diremos que não. Até porque este ano tem estado várias pessoas a contactar a escola para fazer investigação e dizemos que não, porque este ano apenas só é possível para quem já estava comprometido. No teu caso, que é algo muito experimental eu coloquei o caso, e sim vamos mantendo a distância e consegue-se fazer isso. O teu caso é diferente, por que vais estar comigo no ginásio, num espaço grande. Se tudo correr bem, porque nós a qualquer momento podemos vir para casa, então aí trabalhamos à distância, as duas com eles.

M: De alguma forma vai acontecer, então.

A: Claro, isso tem que ser. Então beijocas e fica bem, bom trabalho e coragem!

M: Para nós!

ANEXO 4

Regulamento Interno da Escola

Escola Básica da Ponte

REGULAMENTO INTERNO

Capítulo I

Disposições Gerais

Artigo 1.º

Âmbito de Aplicação

1. O presente Regulamento Interno, adiante designado apenas por Regulamento, tem aplicação na Escola Básica da Ponte.
2. Dado que o presente Regulamento explicita a estrutura organizacional que decorre do Projeto *Fazer a Ponte*, quaisquer dúvidas sobre o sentido das suas disposições deverão ser clarificadas à luz dos princípios, finalidades e objetivos do próprio Projeto.

Artigo 2.º

Objetivos

São objetivos do presente Regulamento:

1. Explicitar a estrutura organizacional do Projeto *Fazer a Ponte* e contribuir para o mais correto e solidário funcionamento da Escola;
2. Favorecer uma progressiva tomada de consciência dos direitos e deveres que assistem a cada um dos membros da comunidade escolar;
3. Facilitar uma equilibrada e compensadora integração da Escola na comunidade envolvente.

Capítulo II

Sobre as estruturas educativas

Artigo 3.º

Organização pedagógica

1. O Projeto *Fazer a Ponte* é a matriz referencial e a fonte legitimadora de todas as opções organizacionais consagradas no presente Regulamento.
2. Sem prejuízo da coerência e estabilidade do percurso escolar dos alunos e do trabalho solidário em equipa dos Orientadores Educativos, o Projeto *Fazer a Ponte* organiza-se, por razões de operacionalidade, em diferentes estruturas educativas.

Artigo 4.º

Núcleos de Projeto

1. Os Núcleos de Projeto, que poderão ou não funcionar nas mesmas instalações e utilizar ou não os mesmos recursos, em função das condições existentes e em resultado da ponderação e decisão do Conselho de Projeto, são a primeira instância de organização pedagógica do trabalho de alunos e Orientadores Educativos, correspondendo a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.
2. São três os Núcleos de Projeto: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.
3. No Núcleo de Iniciação, as crianças adquirirão as atitudes e competências básicas que lhes permitam integrar-se de uma forma equilibrada na comunidade escolar e trabalhar em

autonomia, no quadro de uma gestão responsável de tempos, espaços e aprendizagens. A sua transição para o Núcleo de Consolidação ocorrerá quando possuírem o perfil definido no Anexo I do presente Regulamento.

4. No Núcleo de Consolidação, os alunos consolidarão as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procurarão atingir o perfil definido no Anexo II do presente Regulamento, podendo ainda ser envolvidos, com assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

& único - Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Núcleo de Iniciação, nenhuma criança poderá, no âmbito do Projeto, transitar do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação sem atingir o perfil definido no Anexo I.

5. No Núcleo de Aprofundamento, os alunos desenvolverão as competências definidas no Anexo III do presente Regulamento e simultaneamente desenvolverão as competências definidas para o final do Ensino Básico, podendo ainda ser envolvidos, com o assentimento dos respetivos Encarregados de Educação, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

& único - Salvo em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, nenhum aluno com menos de 15 anos de idade poderá ser envolvido em projetos de pré-profissionalização.

Artigo 5.º

Articulação Curricular

1. Para além de articularem permanentemente a sua ação no âmbito dos Núcleos de Projeto que integrem, numa lógica de trabalho horizontal, os Orientadores Educativos deverão ainda, numa lógica de trabalho vertical e transversal, nas respetivas Dimensões (Anexo IV), articular construtivamente a sua ação com os colegas dos demais Núcleos, por forma a garantir a coerência e a qualidade dos percursos de aprendizagem dos alunos à luz do Projeto Educativo da Escola.

2. A articulação valorizará seis Dimensões Curriculares fundamentais, nos termos do Projeto Educativo da Escola:

- a. A Dimensão do desenvolvimento linguístico;
- b. A Dimensão do desenvolvimento lógico-matemático;
- c. A Dimensão do desenvolvimento naturalista;
- d. A Dimensão do desenvolvimento identitário;
- e. A Dimensão do desenvolvimento artístico;
- f. A Dimensão do desenvolvimento pessoal e social.

3. O projeto curricular de cada aluno compreenderá não apenas as dimensões referidas no número anterior, mas ainda o domínio afetivo e emocional e o domínio tecnológico, entendidos numa perspetiva eminentemente transversal e instrumental.

4. A equipa de cada Núcleo de Projeto integrará Orientadores Educativos mais vocacionados, pela sua formação e experiência profissionais, para apoiar e orientar, numa perspetiva de

acrescida especialização, o percurso de aprendizagem dos alunos em cada uma das Dimensões Curriculares fundamentais.

5. O Conselho de Projeto enunciará os modelos e as formas operacionais a que deverá obedecer a articulação curricular.

Artigo 6.º

Coordenadores de Dimensão

Os Coordenadores de Dimensão são os principais promotores e garante da articulação do trabalho no domínio específico das Dimensões referidas no ponto 2 do artigo 5.º do presente regulamento.

Artigo 7.º

Designação dos Coordenadores de Dimensão

1. Os Coordenadores de Dimensão são escolhidos pelos elementos que a constituem, em eleição a realizar na primeira reunião de cada ano letivo em que estejam presentes todos os orientadores educativos.
2. Os Coordenadores de Dimensão têm de ser, preferencialmente, Orientadores Educativos com, pelo menos, um ano de experiência no Projeto.

Artigo 8.º

Competências do Coordenador de Dimensão

1. Compete ao Coordenador de Dimensão curricular:
 - a. Coordenar a atividade da equipa de Orientadores Educativos da Dimensão;
 - b. Promover a articulação intra Dimensão;
 - c. Promover a articulação do trabalho desenvolvido na Dimensão com o Conselho de Gestão.

Artigo 9.º

Equipa de Núcleo

1. Cada Núcleo de Projeto terá a sua equipa de Orientadores Educativos, escolhidos pelo Conselho de Gestão à luz dos princípios de articulação curricular consagrados no artigo 5.º do presente Regulamento, sob proposta conjunta do Coordenador de Núcleo e do Coordenador Geral do Projeto.

& único - Por decisão do Conselho de Gestão e no interesse do Projeto, cada Orientador Educativo poderá, em qualquer momento, com a sua concordância, ser afetado, a tempo inteiro ou parcial, a um Núcleo distinto daquele a que se encontra prioritariamente vinculado.

Artigo 10.º

Integração e Transição entre Núcleos

1. Só em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, uma criança com menos de sete anos de idade poderá integrar o Núcleo de Consolidação.

2. A transição dos alunos do Núcleo de Iniciação para o Núcleo de Consolidação e do Núcleo de Consolidação para o Núcleo de Aprofundamento poderá ocorrer a qualquer momento e será sempre decidida, caso a caso, pelo Núcleo que o aluno integra, sob proposta do respetivo Tutor e em sintonia com os Encarregados de Educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas pelo aluno e de uma cuidadosa ponderação do seu estágio de desenvolvimento e dos seus interesses e expectativas.

& único – A avaliação sumativa dos alunos integrados em qualquer Núcleo deverá sempre acautelar, nos termos da legislação aplicável, a eventualidade da sua transferência para outras escolas a meio do respetivo percurso formativo.

3. Só em circunstâncias excecionais, devidamente reconhecidas e avaliadas pelo Conselho de Projeto, sob proposta do respetivo Tutor e em sintonia com os respetivos Encarregados de Educação, uma criança com menos de nove anos de idade poderá, no âmbito do Projeto, integrar o Núcleo de Aprofundamento, desde que preenchidos os requisitos legais enquadradores dos “casos especiais de progressão”.

Artigo 11.º

Tutoria

1. O acompanhamento permanente e individualizado do percurso curricular de cada aluno caberá a um Tutor escolhido pelos alunos, designado para o efeito pelo Coordenador de Núcleo de entre os Orientadores Educativos do respetivo Núcleo.

2. O Tutor realizará os atendimentos com os Encarregados de Educação dos alunos. Exceionalmente os Encarregados de Educação poderão fazer-se acompanhar de outra pessoa, após o ter solicitado, com a devida antecedência, e com a concordância do Conselho de Gestão.

3. Incumbe ao Tutor, para além de outras tarefas que lhe venham a ser atribuídas pelo Conselho de Gestão, ouvido sempre o Conselho de Projeto:

a. Providenciar no sentido da regular a atualização do dossier individual dos alunos tutorados, especialmente, dos respetivos registos de avaliação;

b. Acompanhar e orientar, individualmente, o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;

c. Manter os Encarregados de Educação permanentemente informados sobre o percurso educativo e os processos de aprendizagem dos alunos tutorados;

d. Articular com os Encarregados de Educação e com os demais Orientadores Educativos as respostas a dar pela Escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tutorados;

e. Comunicar com os Encarregados de Educação no sentido destes conhecerem o grau de assiduidade/pontualidade do seu educando;

f. Estabelecer nas situações de ausência justificada às atividades escolares, em articulação com os restantes Orientadores Educativos do Núcleo, medidas adequadas à recuperação das atividades não realizadas.

Artigo 12.º

Assembleia de Escola

1. Enquanto dispositivo de intervenção direta, a Assembleia de Escola é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola.
2. Integram a Assembleia todos os alunos da Escola.
3. Os Orientadores Educativos e demais profissionais de educação da Escola, assim como os pais/Encarregados de Educação, podem participar nas sessões da Assembleia, sem direito de voto.
4. A Assembleia reúne semanalmente e é dirigida por uma Mesa, eleita, anualmente, pelos alunos.
5. A eleição da Mesa é efetuada através de voto secreto e os mandatos distribuídos através do método de Hondt.
6. No início do ano, os alunos constituir-se-ão em listas, salvaguardando a paridade de géneros e a presença de alunos de todos os anos/vezes e os critérios definidos pela Comissão Eleitoral.
7. Incumbe, prioritariamente, à Assembleia:
 - a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - b. Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração;
 - c. Refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas;
 - d. Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da Escola;
 - e. Aprovar o código de direitos e deveres dos alunos;
 - f. Acompanhar o trabalho dos grupos de Responsabilidade.
8. Incumbe à Mesa da Assembleia designar metade da Comissão de Ajuda, sendo a outra metade designada pelo Conselho de Projeto.

Artigo 13.º

Responsabilidades

1. Os alunos e Orientadores Educativos organizam-se, no início de cada ano letivo, em grupos de Responsabilidades.
2. Os grupos de Responsabilidade asseguram uma gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção dos alunos, na vida da Escola.
3. O mapa de Responsabilidades será definido no início de cada ano letivo e incluirá a Mesa da Assembleia de Escola.

Capítulo III

Sobre os Órgãos da Escola

Artigo 14.º

Órgãos

1. São órgãos de direção, gestão e administração da Escola:

- a. Conselho de Pais/Encarregados de Educação;
- b. Conselho de Direção;
- c. Conselho de Gestão;
- d. Conselho de Projeto;
- e. Conselho Administrativo.

Secção I

Conselho de Pais/Encarregados de Educação

Artigo 15.º

Conselho de Pais/Encarregados de Educação

O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projeto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola.

Artigo 16.º

Composição e Funcionamento

1. O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é constituído pelos Encarregados de Educação de todos os alunos matriculados na Escola.
 2. Cada aluno é representado no Conselho pelo Encarregado de Educação indicado no respetivo boletim de matrícula, o qual, para o efeito, não poderá fazer-se substituir.
 3. As reuniões do Conselho são convocadas e dirigidas pelo Coordenador Geral do Projeto ou, no seu impedimento, pelo Presidente do Conselho de Gestão.
- & único - As reuniões do Conselho são convocadas com uma antecedência mínima de cinco dias úteis, nos termos do respetivo Regimento.
4. Os Orientadores Educativos podem participar e intervir nas reuniões do Conselho.
 5. Nas reuniões do Conselho, só os Encarregados de Educação têm direito de voto.

Artigo 17.º

Quórum

1. As decisões do Conselho só serão válidas e vinculativas para os demais órgãos se forem tomadas por maioria simples de votos em reuniões nas quais participem e estejam presentes no momento das votações, pelo menos, dois terços dos Encarregados de Educação com direito de

voto ou por cinquenta por cento mais um da totalidade dos Encarregados de Educação com direito de voto.

2. Desde que regularmente constituído, o Conselho só poderá tomar decisões vinculativas sobre os assuntos formalmente inscritos na agenda e nos termos do respetivo Regimento.

Secção II

Conselho de Direção

Artigo 18.º

Conselho de Direção

O Conselho de Direção é o órgão responsável pela definição das grandes linhas orientadoras da atividade da Escola.

Artigo 19.º

Composição

1. O Conselho de Direção é constituído por doze elementos, a saber:

- a. Três representantes dos Encarregados de Educação;
- b. O Presidente da Direção da Associação de Pais;
- c. Um representante da autarquia;
- d. Um representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais;
- e. Os quatro elementos que constituem o Conselho de Gestão;
- f. O chefe dos serviços administrativos;
- g. Um elemento da comunidade científica;
- h. O Presidente da Mesa da Assembleia de Alunos.

2. O Presidente da Mesa da Assembleia de Alunos participa sem direito de voto nas reuniões do Conselho de Direção, sempre que o desejar ou for para tal formalmente convidado.

3. Em caso de empate, o Presidente do Conselho de Direção terá voto de qualidade.

Artigo 20.º

Designação dos Representantes

1. Os representantes dos Encarregados de Educação são eleitos em cada Núcleo de Projeto, nos termos do respetivo Regimento;

2. O representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais e o elemento da comunidade científica são cooptados pelos restantes elementos.

Artigo 21.º

Eleição do Presidente

1. O Presidente do Conselho de Direção será necessariamente um dos Encarregados de Educação, devendo a sua eleição ocorrer na primeira reunião anual do órgão, a realizar até ao dia 15 de outubro.
2. O Presidente da Direção da Associação de Pais não poderá acumular as funções de Presidente do Conselho de Direção.

Artigo 22.º

Duração dos mandatos

1. O mandato dos representantes dos Encarregados de Educação de cada Núcleo de Projeto, do representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais e o elemento da comunidade científica tem a duração de um ano.
2. Os membros do Conselho de Direção são substituídos no exercício do cargo sempre que perderem a qualidade que determinou a sua eleição ou designação.
& único - No caso de um dos representantes dos Encarregados de Educação perder a sua qualidade, por mudança de Núcleo do seu educando, este manter-se-á em funções até ao final do mandato.
3. As vagas resultantes da cessação do mandato de qualquer membro do órgão são preenchidas nos termos do respetivo Regimento.

Artigo 23.º

Competências

1. É da competência do Conselho de Direção:
 - a. Elaborar e aprovar o respetivo Regimento;
 - b. Eleger o seu Presidente, nos termos do artigo 16º;
 - c. Eleger o Gestor do Conselho de Gestão e aprovar o Regulamento do respetivo concurso de admissão;
 - d. Ratificar a designação do Coordenador Geral do Projeto e dos Coordenadores dos Núcleos de Projeto e aprovar a substituição dos mesmos;
 - e. Aprovar as alterações ao Projeto Educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
 - f. Aprovar as alterações ao Regulamento Interno da Escola;
 - g. Emitir pareceres sobre as atividades desenvolvidas, verificando a sua conformidade com o Projeto Educativo;
 - h. Apreciar as informações e os relatórios apresentados pelo Conselho de Gestão;
 - i. Aprovar propostas de contrato de autonomia;
 - j. Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento da Escola;

- k. Apreciar o relatório de contas de gerência;
- l. Apreciar os resultados dos processos de avaliação da Escola;
- m. Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade envolvente;
- n. Requerer ao Coordenador Geral do Projeto a convocatória do Conselho de Pais/ Encarregados de Educação.

Artigo 24.º

Funcionamento

- 1. O Conselho de Direção reúne ordinariamente uma vez por trimestre.
- 2. Pode reunir extraordinariamente:
 - a. Sempre que seja convocado pelo respetivo Presidente;
 - b. A requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções.

Secção III

Conselho de Gestão

Artigo 25.º

Conselho de Gestão

O Conselho de Gestão é o órgão responsável pela gestão de toda a atividade da Escola, tendo em conta as diretivas emanadas do Conselho de Direção e em desejável sintonia com o Conselho de Projeto, nos termos do presente Regulamento.

Artigo 26.º

Composição

- 1. O Conselho de Gestão é um órgão colegial constituído por quatro elementos, a saber:
 - a. Um Gestor, que preside ao órgão;
 - b. O Coordenador Geral do Projeto, que acumulará uma das coordenações de Núcleo;
 - c. Os Coordenadores dos Núcleos de Projeto.
 - 2. Na primeira reunião do Conselho de Gestão, após a sua tomada de posse, o Gestor nomeará um dos membros do Conselho de Gestão, que o substituirá em caso de ausência.
- & único – Nenhum dos elementos do Conselho de Gestão poderá acumular as suas funções com as de Coordenação de Dimensão.

Artigo 27.º

Competências

- 1. Compete ao Conselho de Gestão elaborar e submeter à aprovação do Conselho de Direção:
 - a. As propostas de alteração ao Regulamento Interno da Escola;
 - b. As propostas de contratos de autonomia a celebrar com a administração educativa;

- c. O regime de funcionamento da Escola;
 - d. As propostas de protocolos de colaboração ou associação a celebrar com outras instituições.
2. No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao Conselho de Gestão:
- a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - b. Representar a Escola;
 - c. Assegurar o correto funcionamento dos Núcleos de Projeto, garantindo a articulação das suas atividades nos planos funcional e curricular;
 - d. Elaborar e aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho de Direção;
 - e. Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar;
 - f. Supervisionar a organização e realização das atividades de enriquecimento curricular ou de tempos livres;
 - g. Superintender na gestão de instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos;
 - h. Gerir os recursos humanos nos termos do Projeto Educativo e da legislação aplicável.
 - i. Proceder à abertura de concurso para a admissão do Gestor;
 - j. Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - k. Exercer o poder hierárquico relativamente ao pessoal docente e não docente;
 - l. Proceder à atribuição das Responsabilidades, ouvidos os alunos e os Orientadores Educativos;
 - m. Proceder à designação do “Mediador Educativo”.
3. O Regimento do Conselho de Gestão fixará, no respeito das orientações consagradas no presente Regulamento, as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 28.º

Designação e Recrutamento do Gestor

1. O Gestor é escolhido mediante concurso público, organizado e supervisionado pelo Conselho de Direção.
2. Em tudo o que respeitar ao recrutamento do Gestor, deverá ser respeitada a legislação em vigor no que diz respeito à eleição do Diretor, lendo-se, em todos os casos, Conselho de Direção onde está escrito Conselho Geral e Gestor onde está escrito Diretor.

Artigo 29.º

Coordenador Geral do Projeto

1. O Coordenador Geral do Projeto é o principal promotor e garante da articulação do trabalho dos Núcleos e dos respetivos Coordenadores.
2. O Coordenador Geral do Projeto é:

- a. Eleito pelo Conselho de Projeto e ratificado pelo Conselho de Direção;
 - b. No caso de o Conselho de Direção não ratificar a eleição do Coordenador Geral, o Conselho de Projeto deverá proceder a nova eleição. Caso a escolha recaia sobre o mesmo Orientador Educativo, caberá ao Conselho de Pais/Encarregados de Educação a sua ratificação;
 - c. No caso de o Conselho de Pais/Encarregados de Educação não o ratificar, o Conselho de Projeto deverá proceder à eleição de outro Orientador Educativo, retomando-se o previsto no ponto 2.
3. Incumbe prioritariamente ao Coordenador Geral do Projeto:
- a. Coordenar o Conselho de Projeto;
 - b. Promover a articulação das atividades dos Núcleos nos planos funcional e curricular;
 - c. Propor o modelo de avaliação interna da Escola e promover e coordenar a operacionalização do mesmo;
 - d. Propor as estratégias de formação contínua dos profissionais de educação da Escola e assegurar a concretização das mesmas;
 - e. Convocar e dirigir as reuniões do Conselho de Pais/Encarregados de Educação;
 - f. Assegurar o acompanhamento de estágios/investigações a realizar na Escola.

Artigo 30.º

Designação e Recrutamento dos Coordenadores de Núcleo de Projeto

1. Os Coordenadores de Núcleo são escolhidos pelo Conselho de Projeto e ratificados pelo Conselho de Direção.
2. Os Coordenadores de Núcleo têm de ser, obrigatoriamente, Orientadores Educativos com, pelo menos, três anos de experiência no Projeto.
3. Compete a cada Coordenador de Núcleo de Projeto:
 - a. Coordenar a atividade da equipa de Orientadores Educativos do Núcleo;
 - b. Proceder à atribuição das tutorias;
 - c. Incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar;
 - d. Concorrer, em sintonia de esforços com o Coordenador Geral do Projeto e os demais Coordenadores, para a articulação do trabalho entre os Núcleos;
 - e. Apoiar, no plano da avaliação dos alunos e da informação aos Encarregados de Educação, o trabalho dos tutores.

Artigo 31.º

Mandato

1. O mandato dos membros do Conselho de Gestão tem a duração do mandato do Gestor, devendo ser eleitos até 100 dias da sua tomada de posse.
2. O mandato dos membros do Conselho de Gestão pode cessar:

- a. No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros do Conselho de Direção, com base numa avaliação fundamentada desfavorável do desempenho do membro em causa.
- b. A todo o momento, a requerimento fundamentado do interessado dirigido ao Presidente do Conselho de Direção e aprovado por mais de dois terços dos elementos do referido Conselho.
3. A cessação do mandato dos Coordenadores dos Núcleos de Projeto determina a sua substituição por um outro Orientador Educativo do mesmo Núcleo, designado pelo Conselho de Projeto.
4. A cessação do mandato do Gestor determina a abertura de concurso para a admissão de um novo Gestor.

Artigo 32.º

Funcionamento

O Conselho de Gestão reúne, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, sempre que seja convocado por iniciativa de qualquer um dos seus membros, nos termos do respetivo Regimento.

Secção IV

Conselho de Projeto

Artigo 33.º

Conselho de Projeto

O Conselho de Projeto é o órgão de coordenação e orientação pedagógica da Escola.

Artigo 34.º

Composição

1. O Conselho de Projeto é constituído por todos os Orientadores Educativos da Escola, qualquer que seja a sua formação ou a especificidade técnica das funções que desempenhem.
2. Nos termos do respetivo Regimento, poderão ainda fazer parte do Conselho de Projeto, designados em regime de cooptação, outros membros da comunidade escolar.
3. Sempre que necessário, poderão participar nas reuniões de Conselho de Projeto, nos termos do respetivo Regimento, representantes do pessoal não docente.
4. Sempre que necessário, poderão participar nas reuniões de Conselho de Projeto, nos termos do respetivo Regimento, alunos.

Artigo 35.º

Presidência

A presidência do Conselho de Projeto é assegurada pelo Coordenador Geral de Projeto ou por quem as suas vezes fizer.

Artigo 36.º

Competências

1. Ao Conselho de Projeto compete:
 - a. Elaborar e aprovar propostas de alteração ao Projeto Educativo;
 - b. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - c. Emitir parecer relativamente às propostas de Contrato de Autonomia e às alterações ao Regulamento Interno;
 - d. Aprovar orientações relativamente à elaboração de projetos;
 - e. Aprovar as estratégias de formação contínua do pessoal da Escola;
 - f. Aprovar orientações no âmbito da organização e gestão curriculares;
 - g. Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curriculares, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais ou supletivas de educação escolar;
 - h. Escolher e elaborar os suportes de trabalho dos seus alunos;
 - i. Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
 - j. Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações;
 - k. Promover e facilitar a articulação curricular dos Núcleos de Projeto nos planos horizontal e transversal.

Artigo 37.º

Funcionamento

1. O Conselho de Projeto reúne, ordinariamente, duas vezes por trimestre.
2. O Conselho de Projeto pode reunir extraordinariamente a requerimento de dois terços dos seus membros em efetividade de funções ou do Conselho de Gestão, nos termos do respetivo Regimento.

Secção V

Conselho Administrativo

Artigo 38.º

O Conselho Administrativo é o órgão de administração e gestão da Escola com competência deliberativa em matéria administrativo-financeira.

Artigo 39.º

Composição

1. O Conselho Administrativo é constituído:
 - a. Pelo Gestor do Conselho de Gestão;

b. Por um elemento do Conselho de Gestão que não o seu substituto, definido no ponto 2 do artigo 26.º.

c. Pelo Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

Artigo 40.º

Competências

1. Compete ao Conselho Administrativo:

- a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
- b. Aprovar o projeto de orçamento anual da Escola, em conformidade com as linhas orientadoras estabelecidas pelo Conselho de Direção;
- c. Elaborar o relatório de contas de gerência;
- d. Autorizar a realização de despesas e respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da Escola;
- e. Zelar pela atualização do cadastro patrimonial da Escola.

Artigo 41.º

Funcionamento

1. O Conselho Administrativo reúne, ordinariamente, uma vez por mês.
2. O Conselho Administrativo pode reunir extraordinariamente, nos termos do respetivo Regimento.

Capítulo V

Direitos e Deveres

Artigo 42º

Direitos e Deveres dos Alunos

1. Os direitos e os deveres dos alunos são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola;
 - b. Do Estatuto do aluno e ética escolar e demais legislação atinente.
2. O código de direitos e deveres será, todos os anos, refletido e aprovado pelos alunos, no âmbito da respetiva Assembleia.
3. Os alunos só poderão realizar qualquer tipo de registo dentro da Escola (fotos, vídeos e som) com autorização do Conselho de Gestão.

Artigo 43.º

Direitos e Deveres dos Pais/Encarregados de Educação

1. Os direitos e os deveres dos pais/Encarregados de Educação são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola;

- b. Da responsabilidade de participação nos órgãos da Escola;
 - c. De toda a legislação aplicável.
2. Os pais/Encarregados de Educação que desejem matricular na Escola os seus educandos comprometer-se-ão, formalmente, a respeitar e a fazer cumprir o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola, reconduzindo a estes documentos as demais normas atinentes que não se adequem à especificidade da organização e das práticas educativas da Escola.
 3. Os pais/Encarregados de Educação que desejarem consultar o processo individual do seu educando terão que o fazer na presença do respetivo professor Tutor e no horário de expediente da secretaria da Escola.
 4. Os pais/Encarregados de Educação têm acesso a dois cartões de identificação que permitirão a sua entrada na Escola, ficando responsáveis pela sua conservação e comunicação à Escola do seu eventual extravio.
 5. Os pais/Encarregados de Educação só poderão realizar qualquer tipo de registo dentro da Escola (fotos, vídeos e som) com autorização do Conselho de Gestão.
 6. Os pais e Encarregados de Educação que inscrevam os seus educandos nas atividades de caráter facultativo e oferta da Escola assumirão sob compromisso de honra que os seus educandos as frequentarão e que as mesmas serão de frequência obrigatória.
 7. Em caso de o seu educando faltar, o Encarregado de Educação deverá avisar a Escola ou Tutor da ausência e justificar a mesma através do Caderno de Recados, anexando, em caso de necessidade, documentação comprovativa. A justificação apresentada considera-se tacitamente aceite ao fim de três dias úteis. Caso não seja aceite a justificação, a respetiva decisão, bem com a sua fundamentação, deverá ser comunicada ao Encarregado de Educação pelo meio mais expedito pelo Professor Tutor, sendo solicitada igualmente uma reunião entre este e o Encarregado de Educação.

Artigo 44.º

Direitos e Deveres dos Orientadores Educativos

1. Os direitos e os deveres dos Orientadores Educativos são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo da Escola;
 - b. Da responsabilidade de participação nos órgãos e estruturas da Escola;
 - c. Do Estatuto da Carreira Docente.
2. Os Orientadores Educativos comprometer-se-ão, formalmente, a cumprir e a fazer cumprir o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola.

Artigo 45º

Direitos e Deveres do Pessoal Não Docente

1. Os direitos e os deveres do Pessoal Não Docente são todos aqueles que decorrem:
 - a. Do Projeto Educativo da Escola;
 - b. Da responsabilidade de participação nos órgãos e estruturas da Escola.

3. O Pessoal Não Docente comprometer-se-á, formalmente, a cumprir e a fazer cumprir o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola.

Capítulo VI

Disposições Transitórias

Artigo 46º

Entrada em Vigor e Aplicação do Regulamento Interno

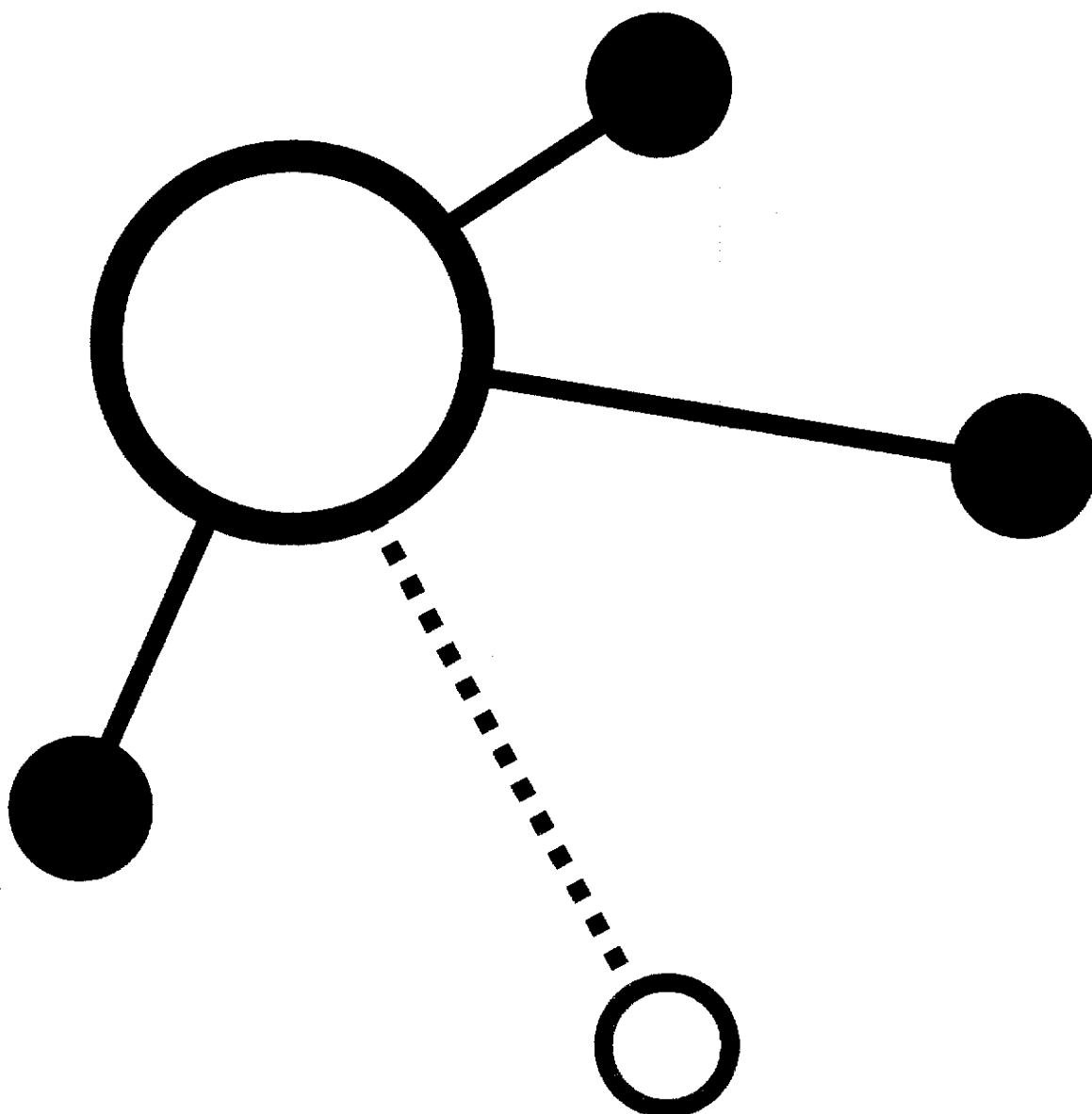
1. O presente Regulamento Interno entrará em vigor após a respetiva homologação.

Disposição final

& único - Todos os documentos estruturantes da vida escolar: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Contrato de Autonomia estarão permanente disponíveis para consulta na secretaria da Escola, no seu horário normal de funcionamento. A legislação que respeita ao Estatuto do Aluno e da Ética Escolar também se encontra disponível para consulta nos mesmos moldes.

ANEXO 5

Contrato de Autonomia



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Contrato de Autonomia



**GOVERNO DE
PORTUGAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA**



Escola da Ponte

CONTRATO DE AUTONOMIA



Contrato de Autonomia

Preâmbulo

1- Caracterização da Escola

A Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte) é uma escola pública que, desde 1976, tem vindo a procurar um sentido próprio na qualidade de educação que promove. Enquadrada num paradigma de racionalidade emancipatório foi, ao longo dos anos, desenvolvendo referenciais organizacionais, pedagógicos e metodológicos, construídos numa cultura reflexiva que instituiu internamente e que fundamentou e fundamenta, a sua autonomia.

Abrangendo apenas os 1º, 2º e 3º ciclos, a Escola da Ponte apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. Devido à sua especificidade, esta escola é procurada por diversas famílias dos concelhos limítrofes, de outras regiões do país e até mesmo de outros países.

A partir do ano letivo de 2013/2014, a Escola da Ponte alargará a sua oferta educativa à educação Pré-Escolar.

No ano letivo (2012/2013), por imposição da tutela, a Escola da Ponte, deixou Vila das Aves e passou a ter as suas instalações em S. Tomé de Negrelos. O novo recinto é partilhado com a Escola Básica de S. Tomé de Negrelos, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques. Ao nível de salas/espacos partilha o Pavilhão Gimnodesportivo, o espaço exterior, a cantina, as salas de Educação Visual, os Laboratórios, a Biblioteca, o Auditório e a Sala de Música. Por outro lado, ocupa o pavilhão 5 e quatro salas do pavilhão 4 (secretaria, gestão, gabinete de psicologia e arquivo).

O Projeto Fazer a Ponte defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. O estreito envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente, na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto.

Sustentado nestes princípios, o modelo organizacional praticado diverge substancialmente do modelo convencional de escola pública. Assim, importa clarificar alguns conceitos estruturantes deste projeto que são fundamentais, não só para a compreensão da nossa realidade específica, bem como para o entendimento do presente Contrato:

- Entende-se por orientador educativo todo o profissional que trabalha diretamente com os alunos e que contribui para a promoção do seu desenvolvimento educativo. Estes profissionais podem ser docentes, psicólogos, sociólogos, terapeutas e outros licenciados.
- As nossas dinâmicas organizacionais processam-se de forma muito particular e divergem da convencional organização em turmas, anos e ciclos. Mediante o nosso quadro conceptual de referência, a escola organiza-se em Núcleos de Projeto (adiante designados apenas por Núcleos) que são estruturas organizacionais de coordenação pedagógica intermédia. A mobilidade dos alunos entre os diferentes Núcleos é regulada por um Perfil de Transição, definido nos termos do Projeto Educativo Fazer a Ponte, designado doravante por Projeto Educativo. Existem, ainda, outras estruturas educativas: Dimensões Curriculares (adiante designadas apenas por Dimensões), Tutoria, Responsabilidades e Assembleia de Escola que operacionalizam este Projeto Educativo, nos termos do seu Regulamento Interno.



Handwritten signature/initials at the top right.

Handwritten mark resembling the number 67.

Handwritten letter 'A'.

Handwritten mark resembling the number 44.

Desde 1976 que o Projeto Fazer a Ponte vem sendo desenvolvido numa lógica de progressiva autonomia, antecipando, por um lado, inovações curriculares e pedagógicas que a administração educativa acaba, mais tarde, por acolher e, em parte, tentar generalizar ao todo nacional - de que são bons exemplos, entre outros, o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, que aprovou a Organização Curricular do Ensino Básico; o Despacho Normativo n.º 7/2013 de 11 de junho, que garante aos alunos do Ensino Básico o aproveitamento pleno dos tempos decorrentes de ausência imprevista do respetivo docente, onde a Escola da Ponte vai, aliás, mais longe, garantindo que todos os alunos cumprem o mesmo horário e estão utilmente ocupados, enquanto decorrem as atividades curriculares propriamente ditas, não havendo "horas mortas", nem "furos"; o Despacho 8683/2011, que regula as atividades de enriquecimento curricular e o Decreto-Lei n.º132/2012 de 27 de junho, que aprovou novas regras para a contratação de docentes por parte das escolas e dando origem, por outro, a um modelo de organização de escola que, em muitos aspetos, diverge do modelo prevaente de escola pública estatal. É também de salientar que, para além das inovações acima mencionadas, depois de realizada a avaliação externa de 2003 (a primeira alguma vez feita a uma escola pública portuguesa) foi celebrado o primeiro Contrato de Autonomia com uma escola do sistema público.

Apesar do reconhecimento público, expresso das mais variadas formas, ao longo de mais de um quarto de século, da qualidade do Projeto Educativo e da coerência das práticas que dele decorrem, a administração educativa só em 2004 procurou estabilizar a situação desta escola, reconhecendo-lhe formalmente um estatuto que delimitou as fronteiras da autonomia que se reivindicava, as quais, na prática, já vinha assumindo e que, em diversos aspetos, estavam muito para além das que o próprio Decreto-Lei n.º 115-A/1998 consagrava.

O reconhecimento desse estatuto implicou, como condição prévia, a realização de uma Avaliação Externa da Escola que claramente habilitasse a administração a formular um juízo sobre a pertinência de celebração com a escola de um Contrato de Autonomia que respeitasse, acolhesse e até aprofundasse a autonomia que, na prática, esta escola há muito vinha a defender, assumindo e desenvolvendo, na esteira, de resto, do regime consagrado no Decreto-Lei n.º43/1989, de 3 de fevereiro.

Ao longo de mais de trinta anos, a Escola da Ponte tem desenvolvido através do seu Projeto Educativo uma experiência pedagógica ímpar e tem vindo a transformar-se num local de visita e de formação, não só por profissionais da educação, mas também pela comunicação social e público em geral.

Assim, esta escola tem recebido inúmeros visitantes e têm sido realizadas várias teses de mestrado e doutoramento, artigos, investigações, livros e reportagens em toda a comunicação social. Por outro lado, a Escola tem participado em inúmeros Encontros, Conferências e Palestras. A participação em experiências de formação tem-se materializado de forma presencial (através das visitas realizadas à escola) e em formação on-line.

A par de tudo isto são inúmeros os estágios de observação realizados, através dos protocolos estabelecidos com instituições de ensino superior que se dedicam à formação de professores, rentabilizando-se assim esforços mútuos para a iniciação e para o desenvolvimento da profissão docente.

2- Resultados da Autoavaliação

Introdução

A autoavaliação, nesta escola, caracteriza-se por uma prática contínua e sistemática de regulação e autorregulação das aprendizagens, da ação pedagógica, da reflexão sobre os resultados escolares e do funcionamento em geral da escola. Assim, através de diversos



dispositivos concretiza-se a monitorização de todo este processo que, num ato contínuo e numa dinâmica permanente permitem e tornam possível a sustentabilidade deste projeto educativo.

A auto e hetero regulação neste projeto educativo enquadra vários processos, uma vez que a intervenção nesta escola, reveste-se de carácter sistémico, emergindo de uma organização, de uma visão da escola *como um todo*, integrando a heterogeneidade dos alunos e o trabalho em grupo, a polivalência dos espaços e o trabalho em equipa de professores, implicando uma ação coletiva, assente numa lógica comunitária.

A autoavaliação é uma constante, mas assume uma maior profundidade no final de cada período e no final do ano escolar. Tendo prioritariamente um carácter de autorregulação, os resultados são partilhados e analisados em reuniões internas (reuniões de Pais, Conselho Direção, Conselho de Gestão, Dimensão, Núcleo, Equipa) nas sínteses no final de cada período das Dimensões e nos balanços do trabalho realizado nas diferentes Dimensões e Núcleos. No final de cada ano letivo o Conselho de Gestão, o Conselho de Projeto, os Núcleos e Dimensões analisam os resultados e refletem sobre o nível de progresso dos alunos nas diferentes áreas curriculares e nas atitudes e comportamentos, reformulando estratégias.

Na Escola da Ponte, seguindo uma lógica de ciclo de escolaridade, os alunos só são retidos nos anos terminais de ciclo e sempre que o Núcleo, onde o aluno se encontra inserido, salvaguardando uma eventual transição para outra Unidade de Ensino, considera que a sua progressão pode estar em risco.

Em relação às avaliações realizadas aos alunos que se encontravam matriculados no 4º ano de escolaridade, no ano letivos de 2011/2012, salienta-se que nenhum deles ficou retido e que todos obtiveram classificação de A,B ou C nas provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação às avaliações realizadas aos alunos que se encontravam matriculados no 6º ano de escolaridade, no ano letivo de 2011/2012, houve duas retenções num universo de vinte e oito alunos. Em relação à avaliação externa, dezasseis alunos, num universo de vinte e quatro obtiveram classificação igual ou superior a três no que a Língua Portuguesa diz respeito e dezanove obtiveram classificações superiores ao nível três a Matemática. A média global nos exames de Língua Portuguesa foi 2,75 e a Matemática foi 3,38.

Em relação às avaliações realizadas aos alunos que se encontravam matriculados no 9º ano de escolaridade, no ano letivo de 2011/2012, houve quatro retenções num universo de vinte e três alunos. Contudo, no ano letivo anterior não tinha havido nenhuma retenção e no ano letivo de 2010/2011 só houve uma. Por outro lado, no que à avaliação externa diz respeito, catorze alunos tiveram uma classificação igual ou superior a três, resultando numa média final de 2,52, a Língua Portuguesa e oito alunos tiveram classificação igual ou superior a três, no mesmo universo, a Matemática, resultando numa média final de 2,89.

No que à Classificação das Atitudes e Competências diz respeito, parece-nos importante salientar que só três alunos tiveram uma média final inferior a cinquenta por cento. A média geral de todos os alunos foi, no ano transato, sessenta e nove por cento.

Os mecanismos de autoavaliação são considerados instrumentos de melhoria com impacto na planificação e na gestão das atividades, na organização da escola, nas práticas docentes e nas atitudes e comportamentos, dos quais se destacam os seguintes aspetos:



Alunos

→

A

W

Pontos fortes:

- a estabilidade e a motivação dos Orientadores Educativos e do pessoal não docente;
- os níveis de participação da comunidade educativa;
- a qualidade do clima interno e da relação com a comunidade;
- a capacidade para incrementar a sua autonomia na gestão dos recursos, na planificação das atividades educativas e na organização escolar;
- ações específicas para a integração dos Orientadores Educativos e do pessoal não docente colocados pela primeira vez, ou de novo, na escola;

- forte relação dos alunos com a escola e uma grande capacidade de autorregulação que se evidencia na formulação dos Direitos e Deveres dos alunos, nos grupos das Responsabilidades, grupos heterogéneos de trabalho e na Comissão de Ajuda;
- vivência ativa de um Projeto Educativo com forte aposta na educação para e na cidadania, orientado por princípios de solidariedade, colaboração, responsabilidade e participação com autonomia;
- a gestão eficaz e motivadora do comprometimento e responsabilidade dos pais/encarregados de educação e dos diferentes membros da comunidade escolar em torno do Projeto “Fazer a Ponte”;
- a sua afirmação como uma escola inclusiva (estratégias diferenciadoras para responder afirmativamente a situações sociais, económicas e de intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais);
- o investimento na produção de materiais de trabalho e de suportes de avaliação por parte das diferentes Dimensões, a qual tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos letivos;
- a existência de uma forte relação entre os tutores e os tutorados, a qual tem implicações no modo como se articulam as exigências curriculares com a qualidade das relações interpessoais;
- a existência de projetos interdisciplinares que abrangem várias áreas do conhecimento e que se apresentam como motivadores e integradores das diferentes aprendizagens;
- a cultura de partilha de trabalhos/aprendizagens/curiosidades;
- uma forte dinâmica de trabalho associada à resolução de problemas, à análise de situações concretas e ao desenvolvimento de projetos;
- a afirmação de dispositivos de avaliação caracterizados pelas suas dimensões formativas e formadoras, em função dos quais a análise dos percursos educativos dos diferentes alunos é uma constante e existe uma clara tentativa de intervir atempadamente em situações de maior fragilidade;
- os alunos cumprem o mesmo horário e estão sempre ocupados utilmente, enquanto decorrem as atividades curriculares propriamente ditas, não havendo “horas mortas” nem “furos”, designadamente por ausência de Orientadores Educativos.

Oportunidades

- a existência de um modelo pedagógico consolidado e de práticas colegiais de trabalho entre professores, o que permite o desenvolvimento de espaços de investigação pedagógica e didática em estádios de escolaridade onde o trabalho intelectual dos alunos, o confronto com saberes especializados, o desenvolvimento de procedimentos estratégicos e atitudes constitui condição do seu desenvolvimento como pessoas em sociedades cultural e tecnologicamente mais sofisticadas;
- a existência de espaços dedicados especificamente ao trabalho laboratorial permitirá a generalização/sistematização deste tipo de trabalho a todos os Núcleos;
- a disponibilidade de pequenos espaços permitirá o aprofundamento do trabalho realizado ao nível da oralidade das línguas estrangeiras e da formação pessoal e social;
- o aprofundamento de parcerias/protocolos com instituições locais, nomeadamente com a Câmara Municipal, poderá potenciar uma maior visibilidade e afirmação da



Escola na comunidade local.

Desafios

- melhorar os resultados escolares;
- aprofundar a reflexão sobre a transição dos alunos entre os diferentes Núcleos, de forma a contribuir-se para o desenvolvimento de um processo mais transparente, mais participado e mais exigente;
- desenvolver o sistema de monitorização interna de resultados e de estratégias/procedimentos pedagógicos que permitam, por um lado, regular e refletir sobre o trabalho realizado e, por outro, instituir um modelo de prestação de contas responsável e consequente com a existência de uma escola que seja pública e democrática;
- estimular uma utilização mais plena, por parte dos alunos, de alguns dispositivos pedagógicos (Preciso de Ajuda, Eu já sei, Posso ajudar em) que constituem a melhor expressão de uma escola que se caracteriza, quer pela dimensão formadora das suas práticas de avaliação, quer por uma organização cooperativa do trabalho de aprendizagem desses alunos;
- prosseguir o investimento referente à utilização dos recursos informáticos por parte de todos os alunos ao nível da utilização dos equipamentos e das plataformas virtuais.

No decurso dos anos letivos 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013 a Escola da Ponte participou em vinte e três seminários, congressos e encontros, que visaram a divulgação do Projeto e a troca de experiências. Por outro lado, acolheu onze investigadores que desenvolveram teses de mestrado e doutoramento, assim como, quarenta estágios de observação e mais de três mil visitantes. Por último, foi referida em diversas publicações (livros, jornais e revistas) e nos órgãos de comunicação social de carácter nacional e internacional.

3 - Resultados da avaliação externa

A Avaliação Externa realizada no ano letivo 2012/2013 teve os seguintes resultados globais:

Resultados - Muito Bom
Prestação de Serviço Educativo - Muito Bom
Liderança e Gestão - Muito Bom

A equipa de avaliação externa realçou os seguintes pontos fortes no desempenho da Escola:

- O excelente clima e ambiente educativos vivenciados decorrentes de um modelo organizacional ancorado num projeto educativo que privilegia a educação para a cidadania e a promoção de competências sociais;
- O trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos, num processo de desenvolvimento autónómico e de entreaajuda, enquanto sujeitos ativos da aprendizagem e corresponsáveis pelo desenvolvimento do grupo;
- A cultura de Escola inclusiva, consubstanciada em respostas educativas diferenciadas e adequadas ao ritmo e capacidades de cada aluno, no respeito integral pela diferença, promotora da realização dos alunos enquanto pessoas;
- O entrosamento e coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação numa lógica de autorregulação do percurso evolutivo dos alunos e de incentivo à aprendizagem;
- A singularidade do projeto educativo sustentado numa visão democrática transversal a todos os órgãos e estruturas existentes associada a uma liderança com sentido estratégico e partilhada no respeito pelos valores matriciais do projeto;



Starais
[Handwritten signatures]

- A participação ímpar dos pais e encarregados de educação e dos alunos na vida do projeto;
- A diversificação e otimização dos circuitos de informação e de comunicação interna, com impactos positivos na organização interna da Escola e na imagem que projeta para o exterior.

A equipa de avaliação entendeu que as áreas onde a Escola deveria incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- O aprofundamento da afirmação do projeto educativo da Escola na comunidade local, com vista a melhorar a sua ação educativa;
- O desenvolvimento de mecanismos de monitorização rigorosos e de partilha de informação, com enfoque no percurso escolar dos alunos em níveis sequenciais, com vista a avaliar com fiabilidade o impacto das aprendizagens e melhorar a sua ação educativa, bem como facilitar o processo de integração dos alunos nos ciclos subsequentes;
- O estabelecimento de prioridades de intervenção no projeto educativo e metas quantificáveis e avaliáveis, em ordem à sua avaliação e desenvolvimento de planos de melhoria;
- O aprofundamento do processo de autoavaliação de forma a alcançar um impacto mais significativo no progresso sustentado da Escola.

No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia de escola, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro, e ao abrigo do decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, com a nova redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho e pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, e de mais legislação aplicável, o Ministério de Educação e Ciência (MEC), através da Direção Regional dos Estabelecimentos Escolares (DGestE), e a Escola Básica da Ponte celebram e acordam entre si o presente contrato de autonomia que se regerá pela regulação suprarreferida e ainda pelas seguintes cláusulas:

Declaração de Princípios

Pelo presente Contrato, a Escola da Ponte compromete-se a exercer as competências que lhe são outorgadas no respeito dos seguintes princípios:

1. Prevalência dos interesses dos alunos sobre os interesses dos demais intervenientes no processo de educativo;
2. O Conselho de Pais/Encarregados de Educação é a fonte principal de legitimação do Projeto nos processos de tomada de decisões vinculativas com impacto estratégico que visem a sustentabilidade do Projeto Educativo Fazer a Ponte.
3. Promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos e, nos termos do Regulamento Interno, progressivo envolvimento dos mesmos nas tarefas e responsabilidades de gestão das instalações e dos recursos afetos à escola;
4. Democraticidade, transparência e racionalidade das decisões pedagógicas e dos atos de administração e gestão, no respeito da lei, do Projeto Educativo e do Regulamento Interno da Escola.

Cláusula 1ª Objetivos Gerais

Os objetivos gerais do Contrato são:

1. Criar as condições que assegurem a estabilidade e o desenvolvimento do Projeto Fazer a Ponte;



2. Validar um modelo organizacional próprio de escola pública estatal, nos termos do Regulamento Interno da Escola, em que os pais/encarregados de educação possam ver reconhecida e valorizada a sua participação e poder de decisão no “âmbito das competências legalmente estabelecidas”;
3. Garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva qualificação das aprendizagens e do percurso educativo dos alunos;
4. Dotar a Escola da Ponte de competências necessárias, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro, patrimonial, organizacional, de gestão curricular e dos recursos humanos, na prossecução do seu Projeto Educativo e no quadro da legislação em vigor;
5. Criar as condições necessárias à avaliação do impacto do Projeto Educativo.

Cláusula 2.^a Objetivos Operacionais

Os objetivos operacionais são:

1. Manter a política e as práticas de inclusão de todos os alunos
2. Manter a taxa de abandono escolar precoce nula;
3. Melhorar as taxas de sucesso escolar:
 - 3.1- 5%, em média, nas classificações das Atitudes e Competências Gerais no final da vigência do presente Contrato;
 - 3.2- Atingir a taxa de sucesso escolar de 97 % ou menos de 8 retenções, no final do período de vigência do presente Contrato;
 - 3.3 - 2% a média das classificações dos alunos nas várias Valências.
4. Continuar a promover uma educação na cidadania valorizando o sentido crítico dos alunos e a sua participação na vida diária da escola;
5. Continuar a investir na implicação de toda a comunidade escolar (pais/encarregados de educação, pessoal docente e não docente, alunos, autarquia, comunidade científica) na gestão diária e estratégica da escola;
6. Reforçar a articulação curricular inter e intra Dimensões;
7. Reforçar as práticas de coadjuvação entre os alunos;
8. Reforçar as práticas de coadjuvação entre os Orientadores Educativos;
9. Consolidar o modelo de gestão da escola ao nível da tomada de decisões e ao nível financeiro no respeito pela legislação aplicável;
10. Melhorar o processo de Avaliação do Desempenho Docente, nos termos da legislação aplicável;
11. Generalizar a toda a escola a utilização de plataformas virtuais;
12. Divulgar de forma mais sistemática o trabalho realizado pelos diferentes elementos da Comunidade Educativa.
13. Criar condições para que a escola desenvolva programas de Formação e de Documentação, centrados na experiência deste projeto educativo;
14. Reforçar mecanismos de acompanhamento, monitorização, autorregulação e autoavaliação do Projeto Educativo
15. Refletir sobre os instrumentos de avaliação/classificação das aprendizagens.

Cláusula 3.^a Plano de ação estratégica

O Plano de acção estratégica concretiza-se disponibilizando os recursos disponíveis na Escola, bem como aqueles que decorrem da celebração do contrato de autonomia e no respeito pela legislação aplicável.

Tendo em vista a concretização dos objetivos previstos nos números anteriores, desenvolve-se o seguinte plano estratégico que deverá ser analisado de forma global e sistémica, estando todos os aspetos referidos interdependentes, visando a melhoria do serviço educativo:

Objetivo 1: Manter a política e as práticas de inclusão de todos os alunos.



Handwritten signatures and initials in the right margin, including the name 'Stavros' at the top and several other illegible marks.

Estratégias: reforçar a diferenciação pedagógica; potenciar a formação de grupos heterogéneos; consolidação de práticas de ajuda e de ensino mútuo; aprofundar a tomada de decisão partilhada com os alunos; acompanhamento reforçado dos casos que assim o exijam nomeadamente através de equipas multidisciplinares; maior adaptação do material disponibilizado aos alunos e das novas tecnologias da informação e estabelecimento de parcerias com entidades exteriores à escola, nomeadamente o Cooperativo de Apoio à Integração do Deficiente.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 2: Manter a taxa de abandono escolar precoce nula.

Estratégias: sinalização atempada, ao nível do Núcleo, dos casos prioritários; reforço da ligação do tutor/psicólogo/equipa de Núcleo/Conselho de Gestão/entidades exteriores à Escola com o Encarregado de Educação.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 3: Melhorar as taxas de sucesso escolar:

- Melhorar 5%, em média, as Classificações das Atitudes e Competências Gerais durante a vigência do presente plano;
- Atingir a taxa de sucesso escolar de 97 % ou menos de 8 retenções;
- Aumentar em 2% a média das classificações dos alunos nas várias Valências.

Estratégias: reforço das práticas de coadjuvação entre os alunos nomeadamente no trabalho de grupo e na tutoria; reforço do acompanhamento por parte do tutor; reforço da ligação com os Encarregados de Educação; intensificação do trabalho das Dimensões e dos Núcleos; melhoria do plano de formação docente, realizando, na vigência deste Contrato, pelo menos, uma formação comum a todos os Orientadores Educativos; continuar a participar nos programas/projetos/atividades já existentes (Eco-Escolas, Comenius, Eu e os outros, Jovens Repórteres para o Ambiente, Olimpíadas do Ambiente, Canguru Matemática sem fronteiras, Olimpíadas da Matemática, Clubes Europeus, Educação para a Saúde, Plano Nacional de Leitura, Concurso Nacional de Leitura, Quinzena da Leitura, Ler Consigo, Semana da Ciência e Tecnologia, Desporto Escolar, Trilhos, Amnistia Internacional, Matemática Planeta Terra) e candidatura a novos projetos que se enquadrem no Projeto Educativo.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Estratégias: Reformular os critérios de avaliação/classificação das Atitudes e Competências e repensar em conjunto com os alunos os processo de autoavaliação.

Calendarização: até ao final do ano letivo 2013/2014.

Objetivo 4: Continuar a promover uma educação na cidadania valorizando o sentido crítico dos alunos e a sua participação na vida diária da escola.

Estratégias: reforço do trabalho das Responsabilidades; manutenção das Eleições para a Mesa da Assembleia de Escola; fortalecimento do papel da Comissão de Ajuda na regulação interpares; realização da Assembleia de Escola semanalmente de forma a que os próprios alunos apresentem os seus problemas/descobertas/interesses, os discutam e encontrem soluções de forma autónoma e que aprovelem a sua própria lista de Direitos e Deveres.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 5: Continuar a investir na implicação de toda a comunidade escolar (pais/encarregados de educação, pessoal docente e não docente, alunos, autarquia, comunidade científica) na gestão diária e estratégica da escola.

Estratégias: manutenção do papel dos alunos na gestão diária da Escola através da Assembleia, das Responsabilidades, da aprovação dos seus Direitos e Deveres em Assembleia e da Comissão de Ajuda; manutenção do Conselho de Pais/Encarregados de Educação como fonte principal de legitimação do Projeto e o órgão de apelo para a resolução dos problemas que não encontrem solução nos demais patamares de decisão da Escola; manutenção do papel central do Conselho de Direção na definição das grandes linhas orientadoras da atividade da escola; reforço da ligação entre a Associação de Pais e o Conselho de Gestão/Conselho de

Projeto; manutenção das reuniões dos pais/encarregados de educação com os Orientadores Educativos.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 6: Reforçar a articulação curricular inter e intra Dimensões.

Estratégias: reforço do trabalho colaborativo entre os Orientadores Educativos ao nível do espaço de trabalho e ao nível da discussão e tomada de decisões; aplicação da racionalidade da metodologia do trabalho de projeto, sempre que tal se revele pertinente; valorização do trabalho de cada uma das Dimensões visando a continuidade do percurso educativo dos alunos; manter a articulação entre os Orientadores Educativos da Escola e os responsáveis pela dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular e de Apoio ao Estudo.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 7: Reforçar as práticas de coadjuvação entre os alunos.

Estratégias: reforço do trabalho sistemático em grupos heterogéneos e da participação de todos os alunos em grupos de Responsabilidade e na Assembleia de Escola.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 8: reforçar as práticas de coadjuvação entre os Orientadores Educativos.

Estratégias: reforço do trabalho das Dimensões através da partilha de material e formação conjunta; reforço do trabalho dos Núcleos através da partilha de informação e discussão de estratégias a adotar em relação a cada aluno; reforço das parcerias de Orientadores Educativos ao nível da tutoria; reforço das trocas de informação e da discussão pedagógica ao nível do Conselho de Projeto.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 9: Consolidar o modelo de gestão da escola ao nível da tomada de decisões e ao nível financeiro.

Estratégias: reforço do papel da Comunidade Escolar ao nível das decisões de gestão com impacto significativo na escola; reforço da articulação entre os Coordenadores de Dimensão, o Conselho de Gestão e o Conselho de Projeto; reforço da transparência da gestão financeira da Escola, nomeadamente através da implicação do Conselho de Direção neste processo; reforço da consciencialização de toda a Comunidade Escolar da necessidade de racionalizar os gastos ao nível de material, energia e água; autofinanciamento através da participação em atividades de formação referentes à própria escola e participação em projetos, no cumprimento das normas de contabilidade pública, do orçamento de estado e demais legislação aplicável;

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Objetivo 10: Formar e integrar todos os docentes nas práticas pedagógicas decorrentes do Projeto Educativo Fazer a Ponte.

Estratégias: Formação em exercício de todos os docentes, utilizando o crédito global de 132 horas atribuído à escola.

Calendarização: ano letivo 2013/2014.

Objetivo 11: Generalizar a toda a escola a utilização de plataformas virtuais.

Estratégias: manutenção e reforço dos meios informáticos à disposição dos alunos na Escola e em casa; reforço da utilização dos quadros interativos sempre que tal se revele pertinente (aulas diretas, momentos de discussão coletiva); estímulo à apresentação, por parte dos alunos, de trabalhos em formato digital; subscrição de plataformas de ensino virtuais; participação em atividades colaborativas com outras escolas/instituições/especialistas com recurso a meios virtuais.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.



Handwritten signature and initials at the top right of the page.

Objetivo 12: Divulgar de forma mais sistemática o trabalho realizado pelos diferentes elementos da Comunidade Educativa.

Estratégias: reforço da utilização dos diferentes murais, nomeadamente os de mais fácil acesso a todos os elementos da Comunidade Educativa, como forma de comunicação e exposição de trabalhos; publicação mensal do Jornal Dia a Dia e sua divulgação entre a Comunidade Educativa em formato papel e digital; reforço da presença da Escola, através da divulgação de pequenas notícias, do jornal e de trabalhos, na internet de forma geral e nas redes sociais de forma particular; aceitação de visitas à Escola e de estágios a desenvolver na Escola; participação em colóquios/conferências.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Handwritten signature.

Objetivo 13: Criar condições para que a escola desenvolva programas de Formação e de Documentação, centrados na experiência deste projeto educativo.

Estratégias: estabelecer parcerias com a Associação de Pais, com a Câmara Municipal de Santo Tirso, com o Centro de Formação e com institutos de Ensino Superior de forma a promover, através de diferentes modalidades (seminários, oficinas de formação e círculos de estudos), um Centro de Documentação e Programas de Formação para funcionários, professores, pais, investigadores, estudantes e outros, salvaguardando que daí não resulte acréscimo de encargos para o MEC.

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Handwritten signature.

Objetivo 14: reforçar mecanismos de acompanhamento, monitorização, autorregulação e autoavaliação do Projeto Educativo.

Estratégias: intensificar as parcerias existentes e criar outras que contribuam para a monitorização e regulação da Escola, bem como para a sua visibilidade; instituir mecanismos de monitorização do sucesso dos alunos, nos seus percursos subsequentes ao ensino básico; auscultar a opinião dos diferentes atores (alunos, pais, funcionários, Orientadores Educativos) sobre a oferta educativa da escola, as atividades de enriquecimento curricular, os serviços de refeição e transporte; manter os processos de autoavaliação ao nível das Dimensões, dos Núcleos e do Conselho de Projeto; autoavaliar as atividades/projetos desenvolvidas no âmbito do plano anual de atividades flexível;

Calendarização: a vigência do presente Contrato.

Estratégia: parceria com uma instituição de ensino superior no sentido da escola contar com um "amigo crítico", através de candidatura a financiamento à medida 6.11 do POPH, onde os mesmos poderão ser considerados se integrarem projectos no âmbito do Contrato de Autonomia cujos objectivos se enquadrem nos eixos daquela medida.

Calendarização: até ao final do ano letivo 2013/2014.

Cláusula 4.ª
Competências reconhecidas à escola

No respeito pela legislação em vigor, o Ministério da Educação e Ciência reconhece à escola as seguintes competências para o desenvolvimento da sua autonomia.

1- Gestão e desenvolvimento Curricular

Domínio pedagógico

1. Promover a organização e o funcionamento da escola, nos termos do Regulamento Interno;
2. Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante;
3. Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, de acordo com o Projeto Educativo;
4. De acordo com a alínea c), do artigo 4º da portaria n.º 265/2012 a escola adotará normas próprias, relativamente aos horários, tempos letivos, constituição de turmas, nomeadamente: horários flexíveis geridos com progressiva autonomia por cada aluno com a mediação do tutor e organização dos alunos em Núcleos nos termos do Regulamento Interno, respeitando os perfis de transição definidos e não por turmas.

2- Gestão e organização Escolar

Domínio da Gestão Pedagógico-administrativa

1 - São órgãos de direção, gestão e administração da escola:

- a. o Conselho de Pais/Encarregados de Educação, que é constituído pelos Encarregados de Educação de todos os alunos matriculados na Escola;
- b. o Conselho de Direção, que é constituído por doze elementos, a saber:
 - três representantes dos Encarregados de Educação;
 - o Presidente da Direção da Associação de Pais;
 - um representante da autarquia;
 - um representante das atividades culturais ou socioeconómicas locais
 - os quatro elementos que constituem o Conselho de Gestão;
 - o chefe dos serviços administrativos;
 - um elemento da comunidade científica;
 - o presidente da Mesa da Assembleia de Alunos nos termos do Regulamento Interno da Escola.
- c. o Conselho de Gestão, que é constituído por quatro Orientadores Educativos, a saber:
 - o Gestor;
 - o Coordenador Geral do Projeto;
 - os Coordenadores dos Núcleos.
- d. o Conselho de Projeto, que é constituído por todos os Orientadores Educativos da Escola.
- e. o Conselho Administrativo, que é constituído pelo Gestor, por outro elemento do Conselho de Gestão a designar nos termos do Regulamento Interno da Escola e pelo Chefe dos Serviços de Administração Escolar

Domínio dos recursos humanos



Starace
[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

1. A equipa de Orientadores Educativos será organizada na lógica do projeto Fazer a Ponte e do Regulamento Interno da Escola.
2. Os Orientadores Educativos devem assumir o compromisso de cumprir e fazer cumprir o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da Escola.
3. Inventariar carências respeitantes à formação dos Orientadores Educativos no plano das componentes científica e pedagógico-didática;
4. Elaborar o plano de formação e atualização dos Orientadores Educativos;
5. Mobilizar os recursos necessários à formação dos seus profissionais de educação, através do intercâmbio com outras escolas e da colaboração com entidades ou instituições competentes, nomeadamente: centros de formação contínua, escolas superiores de educação e universidades;
6. Promover a formação do pessoal não docente, estabelecendo protocolos com diferentes entidades e instituições para esse efeito, e conceder a dispensa total ou parcial de serviço para a frequência de ações de formação;
7. Inventariar as suas necessidades quanto ao número e qualificação do pessoal docente e não docente;

Domínio da gestão estratégica/ financeira/ administrativa/ patrimonial

Neste domínio, à Escola caberá a responsabilidade de:

1. Proceder à contratação de serviços de entidades exteriores à escola para efeitos de exploração, organização e funcionamento dos serviços de bufete e de assistência à manutenção do equipamento, sem prejuízo da função social reconhecida aos referidos serviços, no estrito cumprimento das regras da contratação pública;
2. Proceder, no quadro de execução do orçamento da escola e/ou recorrendo à comparticipação voluntária de outros parceiros, a obras de beneficiação de pequeno e médio alcance, reparações e trabalhos de embelezamento, dentro do quadro de execução do orçamento da Escola e/ou recorrendo a verbas geradas autonomamente e à comparticipação de parceiros, sem prejuízo da obtenção do respectivo parecer técnico dos serviços competentes para o efeito;
3. Acompanhar a realização e colaborar na fiscalização de empreitadas, em articulação com os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.
4. Responsabilizar os utentes, a nível individual e ou coletivo, pela conservação de instalações e de material utilizado.
5. Estabelecer o período de férias do pessoal não docente.
6. Organizar o serviço de matrículas, no respeito pela legislação em vigor.
7. Autorizar a transferência e anulação de matrículas.
8. Adquirir, no quadro de execução do orçamento da escola e/ou recorrendo à comparticipação voluntária de outros parceiros, o material escolar necessário.
9. Proceder à substituição de material irrecuperável ou obsoleto, de acordo com o disposto e lei.

Cláusula 5ª
Compromissos da escola

Com vista a cumprir os objetivos gerais e operacionais constantes do presente Contrato, a escola compromete-se e fica obrigada a:

1. Cumprir e fazer cumprir os princípios e as disposições constantes do presente Contrato de Autonomia.



2. Oferecer e desenvolver o seu Projeto Educativo, adequando-o às necessidades concretas de aprendizagem e formação de cada criança e adolescente e tendo em conta as legítimas expectativas dos respetivos pais/encarregados de educação.
3. Organizar-se nos termos do respetivo Regulamento Interno.
4. Envolver os pais/encarregados de educação no acompanhamento, o mais estreito possível, do percurso formativo dos seus educandos, nomeadamente, através, da valorização das funções de tutoria e do estabelecimento de mecanismos que facilitem o contacto e o diálogo dos encarregados de educação com os Tutores.
5. Manter permanentemente atualizados os processos individuais e os registos de avaliação dos alunos, para que, em qualquer momento, desde que verificados os pressupostos legais, estes possam mudar de escola e, eventualmente, ingressar noutra unidade orgânica.
6. Manter com o Ministério da Educação um relacionamento institucional direto e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrente da lei e do presente Contrato.
7. Manter com as entidades representativas do meio social envolvente um diálogo e colaboração permanentes, que permitam à escola, por um lado, mobilizar recursos acrescidos para a realização das suas atividades e, por outro, reforçar os mecanismos de integração do Projeto Educativo na comunidade.
8. Facultar aos interessados a máxima informação possível sobre o Projeto Educativo, quer através de visitas guiadas à escola, nos termos do respetivo regulamento, quer através da participação em eventos educacionais para que seja convidada.
9. Adequar o Projeto Educativo à educação pré-escolar, integrando esta no Núcleo de Iniciação, nos termos do respetivo Regulamento Interno.
10. Oferecer aos alunos, nos termos do Projeto Educativo, um programa continuado, coerente e motivador de atividades curriculares que decorram sem interrupções.
11. Oferecer aos alunos, em parceria com a Associação de Pais e outras entidades, um programa formativo pedagogicamente coerente de atividades de enriquecimento curricular;
12. De acordo com as alíneas f) e h) do artigo 3º da portaria 265/2012, coordenar e gerir a implementação do currículo definido a nível Nacional, mediante a seleção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação e materiais de ensino-aprendizagem coerentes com o Projeto Fazer a Ponte e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos;
13. Através da aplicação de diferentes dispositivos pedagógicos, nomeadamente o Plano da Quinzena e o Plano do Dia, diversificar o percurso educativo de cada aluno da sequencialidade dos conteúdos e da gestão do tempo;
14. Desenvolver métodos específicos e pertinentes de avaliação dos alunos, de acordo com o seu P.E;
15. Avaliar, no cumprimento do disposto no número anterior, os seus alunos sempre numa lógica formativa e contínua, utilizando dispositivos internos;
16. Organizar atividades de enriquecimento do currículo, apoio ao estudo e de ocupação de tempos livres dos alunos;
17. Planificar e gerir formas de diversificação curricular, visando a progressiva qualificação do percurso formativo dos alunos e tendo em conta os princípios fundadores do projeto
18. Desenvolver mecanismos que permitam detetar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam formas de apoio adequadas nos domínios psicológico e socioeducativo;
19. Estabelecer parcerias de forma a assegurar o desenvolvimento integral de cada aluno;
20. Organizar e gerir modalidades de apoio social em resposta a necessidades identificadas que afetem o percurso dos alunos;
21. Inventariar as carências e os recursos necessários no domínio do apoio social, articulando o respetivo plano de ação com os serviços competentes;
22. Mobilizar recursos locais e suscitar a solidariedade da comunidade para ações de apoio social e outras, no interesse dos alunos;
23. Planificar a utilização dos espaços, tendo em conta as atividades de enriquecimento do currículo, bem como o trabalho das equipas educativas dos Núcleos e Dimensões



Cláudia
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

Curriculares e as atividades que envolvam a participação ou intervenção dos Encarregados de Educação e da respetiva Associação.

24. Elaborar um plano anual de atividades aberto e flexível de acordo com o Projeto Educativo, ou seja com a participação de todos os intervenientes diretos (alunos, pais, Orientadores), com o Currículo e com os interesses dos alunos, construindo-o ao longo do ano.

Cláusula 6ª

Compromissos do Ministério da Educação

Pelo presente Contrato, o Ministério da Educação e Ciência compromete-se e obriga-se a:

1. Tomar as decisões e medidas indispensáveis à viabilização do presente Contrato.
2. Proporcionar à escola, nos termos da cláusula quarta, os recursos humanos indispensáveis à concretização do seu Projeto Educativo e Regulamento Interno. Assim, nos termos da cláusula 10.ª, o Ministério da Educação e Ciência disponibilizará à Escola da Ponte, durante o ano letivo 2013/1014 e a título excepcional, um crédito horário de 132 horas letivas a ser utilizado pela escola no quadro da sua autonomia. Este crédito, a partir dos anos lectivos subsequentes, será reduzido para o equivalente a um crédito horário de 66 horas letivas a ser utilizado nos termos expressos no ponto 2 da referida cláusula;
3. Manter com a escola um relacionamento institucional direto e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrente da lei e do presente Contrato.
4. Participar na Comissão de Acompanhamento prevista no artigo 9º da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

Cláusula 7ª

Compromissos da Câmara Municipal de Santo Tirso

1. Sem prejuízo das demais competências atribuídas à Câmara Municipal de Santo Tirso, no que diz respeito à Educação Pré-escolar e ao Ensino básico, nos termos da legislação em vigor, esta compromete-se a manter o transporte rodoviário agora existente entre as antigas instalações da Escola da Ponte e as que atualmente ocupa.

Cláusula 8ª

Duração do Contrato

1. O presente Contrato vigorará até ao final do ano letivo 2015/2016.
2. O presente Contrato pode ser revisto e alterado a todo o tempo, por acordo entre as partes, respeitado o requisito previsto na alínea a) do artigo 6º da portaria 265/2012 de 30 de agosto.

Cláusula 9ª

Acompanhamento e monitorização

A Escola constituirá uma estrutura permanente de acompanhamento e monitorização constituída pelo diretor da escola e por, pelo menos, mais dois docentes de carreira designados para o efeito, com as seguintes competências:

- a) Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo;
- b) Monitorizar o processo de autoavaliação da escola;
- c) Produzir e divulgar o relatório anual de progresso;
- d) Constituir meio de interlocução com os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.



Cláusula 10^a
Cláusula transitória

1. Tendo em vista garantir a viabilização do projeto pedagógico da Escola da Ponte, no quadro da legislação em vigor, importa que a sua continuidade seja garantida por docentes que tenham, não só, o conhecimento da operacionalização deste projecto no plano pedagógico/teórico, bem como, no plano prático e direto com os alunos. Assim, visando a formação e integração dos docentes do quadro e o acompanhamento direto dos alunos é atribuído à escola e a título excepcional, no ano letivo 2013/2014, um crédito horário adicional de 132 horas letivas.
2. Considerando o interesse público que emerge da necessidade de se proceder à transição entre modelos de contrato de autonomia, o recrutamento do pessoal docente a que se refere o crédito horário expresso no número anterior, processa-se através da celebração de contrato a termo em minuta avulsa disponibilizada pela Administração Educativa pelo tempo expresso no número anterior, tendo por base um perfil docente assente cumulativamente nos seguintes critérios pedagógicos:
 - i) Experiência em modelos alternativos de desenvolvimento curricular;
 - ii) Experiência continuada em trabalho de metodologia de projeto;
 - iii) Experiência de práticas continuadas em tutoria;
 - iv) Experiência de práticas continuadas em trabalho de grupos heterogéneos;
 - v) Experiência de práticas continuadas de autoplanificação por parte dos alunos.

Cláusula 11^a
Casos omissos

1. Sem prejuízo da conformidade com os princípios gerais do Projeto Educativo e Regulamento Interno da Escola, todas as matérias não reguladas no presente Contrato serão regidas pela lei geral que lhes seja aplicável.



Assinaturas

O Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares



José Alberto Moreira Duarte

A Gestora da Escola Básica da Ponte

Eugénia Maria da Silva Tavares

O Presidente do Conselho de Direção da Escola Básica da Ponte

José Luís Maduro Nogueira

Parceiros

Presidente da Câmara Municipal de Santo Tirso

Joaquim Barbosa Ferreira Couto



Homologo

O Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar

João Casanova de Almeida

15.10.13



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE

Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Praça de Alvalade, nº 12 - 1749-070 Lisboa

www.dgeste.mec.pt/

ANEXO 6

Dispositivos Pedagógicos

Mapa de Dispositivos

O dispositivo pedagógico é entendido como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerado nessa qualidade toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa.

Acho Bem/Acho Mal

O Acho Bem/Acho Mal é um dispositivo através do qual os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa-o e leva à consideração da Assembleia o que considera pertinente.

Assembleia

É um momento de trabalho coletivo, que envolve todos os alunos da escola. Acontece todas as sextas-feiras e obedece a uma convocatória, que estabelece todos os assuntos a tratar. No final de cada reunião é feita uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia.

Associação de Pais

A Associação é um interlocutor privilegiado da vontade de todos os pais. O seu presidente tem, por inerência, assento no Conselho de Direção e participa nas reuniões de Conselho de Projeto.

Aula direta / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...

Este dispositivo funciona sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se no dispositivo que se designa por "preciso de ajuda". Quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado de um determinado assunto e que pode ajudar colegas com uma dúvida sobre esse assunto, inscreve-se no "Posso ajudar em...".

Bibliografias individuais e coletivas

No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.

Biblioteca

Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem.

Caderno de recados

É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família.

Caixinha dos segredos

Quando um aluno pretende: conversar ou comunicar “em segredo” com algum elemento da comunidade educativa põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afetivamente algumas crianças.

É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.

Clube dos Leitores

Sempre que um aluno pretende levar um livro para ler em casa, regista essa intenção do mural do Clube dos Leitores assinalando o seu nome, da obra, a data de requisição e de entrega.

Comissão de ajuda

A Comissão de Ajuda é um mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva. Neste momento, é constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Por outro lado, dois alunos pertencem ao Núcleo da Iniciação, dois ao Núcleo da Consolidação e dois ao Núcleo do Aprofundamento.

A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia.

Debate

O Debate é um espaço de discussão de opiniões e constitui-se, também, como um mecanismo preparatório da Assembleia.

Direitos e deveres

A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada letivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.

Eu já sei

Este dispositivo desenvolve a responsabilidade na aprendizagem. É através dele que cada aluno se propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo efetua uma avaliação junto do aluno, registando-a no processo individual do aluno.

Preciso de ajuda

Quando um aluno sente dificuldade em ultrapassar um qualquer estudo e já esgotou todas as possibilidades de ajuda (pares, grupos) recorre ao “preciso de ajuda”, onde se irá inscrever para uma aula direta, preparada por um professor, sobre o que esteve a estudar.

Grupo Heterogéneo

O trabalho em grupos heterogéneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação. Cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autónoma e responsável, sem prescindir da organização em grupos de trabalho cooperativo.

História da quinzena

Obra literária integral que serve de base ao trabalho da valência de Língua Portuguesa.

Folhas de rascunho

Forma de aproveitamento de folhas já utilizadas e instrumento de trabalho, visando, também, a educação ambiental de todos os elementos da comunidade escolar.

Jardim da Poesia

Espaço privilegiado de criatividade. É uma recolha de poemas que cada um pretende partilhar.

Jornal

O jornal é, sempre que possível, mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente.

Lista das competências/conteúdos

Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o “Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais”. Encontra-se afixada em cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram descodificados, para que todos os alunos os percebessem.

Mapa de presenças

Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegam atrasados), vermelho (sempre que faltam).

Moodle

Plataforma de apoio à gestão de atividades educativas baseadas na Internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo.

Murais

Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais.

Música nos espaços

Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.

Pedaço de mim

Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola etc...

Pedir a palavra

Sempre que uma pessoa, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com o grande grupo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.

Perdidos e Achados

Sempre que um aluno encontra algo que não lhe pertence, coloca-o num local específico onde quem, eventualmente o perdeu o pode encontrar.

Pesquisa em casa

Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.

Plano da quinzena/Plano do dia

Os alunos escolhem as atividades a realizar durante uma quinzena, com orientação do professor tutor, ou em cada dia. No final de cada quinzena ou dia, os alunos avaliam o seu plano, individualmente, ou em grupo.

Problema da quinzena

Proposta de resolução de um problema Matemático, elaborada pela Dimensão Lógico-Matemática, de forma quinzenal e específica de cada núcleo de trabalho.

Projeto Educativo

O Projeto Educativo é o orientador de todo o trabalho realizado pela Escola, na Escola e com a Escola.

Projetos

Os projetos são uma forma dos alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas.

Planificação do projeto

Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.

Registos de avaliação (Processos e percursos individuais)

Todas as avaliações realizadas pelos orientadores educativos são registadas no processo individual do aluno. Resultando numa síntese elaborada pelo professor tutor, com base nas contribuições de cada

Responsabilidades

De forma a resolver os problemas do dia a dia na escola, são criados grupos de alunos que, de forma a melhorar o funcionamento da escola, desempenharão determinadas tarefas.

Reuniões de pais

Espaço privilegiado de comunicação entre os pais e a Escola. As reuniões realizam-se como uma periodicidade mensal, sensivelmente.

Texto da quinzena

Proposta de elaboração de um texto subordinado a um tema específico, elaborada pela Dimensão Linguística e, normalmente, relacionada com algo comum a toda a Escola.

Texto livre

Os alunos escrevem textos sem que os orientadores educativos fixem as normas do mesmo (tema, número de linhas etc).

Trabalho de pesquisa

As atividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.

Tutoria

No início de cada letivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais sempre que o pretendem expressam a sua opinião relativamente à escolha efetuada. O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspetos relacionados especificamente com cada tutorado.

Visitas de Estudo

Forma dos alunos interagirem diretamente com o Mundo Ambiente, vivenciando experiências e recolhendo dados impossíveis de obter dentro da Escola. Ocorrem quando o trabalho realizado assim o exige.

Trabalho cooperativo

A recusa do trabalho em monodocência abriu caminho à partilha de experiências. Os professores passaram a partilhar o que sabem e aquilo que são. Pelo fortalecimento do convívio profissional, aprendem uns com os outros a reformular práticas e identidades. A experiência é formativa na medida em que é reconstituída em comum. Os professores veem-se como parte de um projeto coletivo e sabem que precisam da colaboração e dos saberes uns dos outros.

Caixa dos segredos

Quando um aluno pretende conversar “em segredo” com algum professor, coloca um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afetivamente algumas crianças.

Equipa de projeto

Todos os professores trabalham com todos os alunos. Por esta razão, os alunos não estão divididos por turmas, nem por anos: cada aluno é um ser único e irrepetível. Nos diversos espaços de aprendizagem, nunca está um professor isolado.

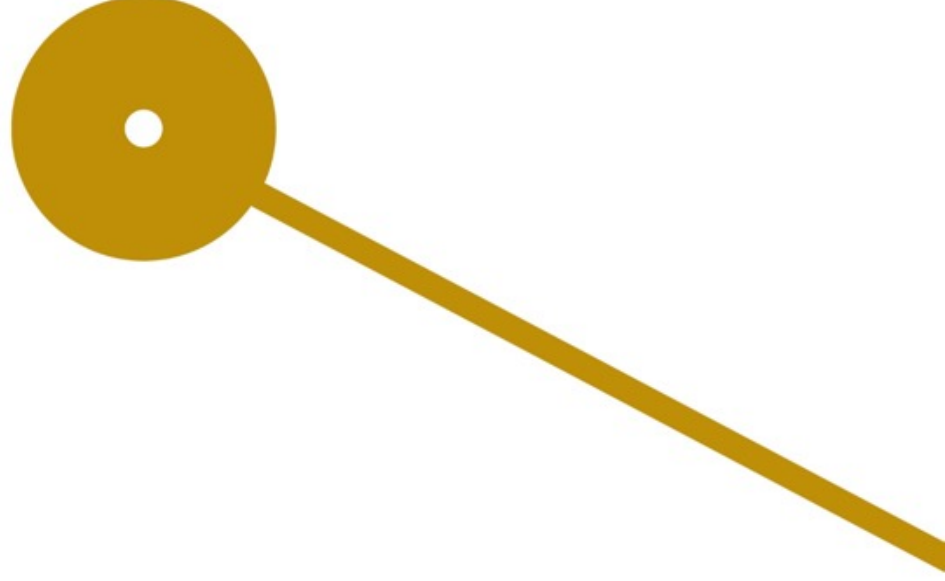
Os pais dos alunos podem contactar um qualquer professor em qualquer hora do dia.

Murais

São todos os locais passíveis de colocação de trabalhos dos alunos, informações de interesse, cartazes...

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO



M

MESTRADO
ARTES CÉNICAS

DIREÇÃO DE CENA E PRODUÇÃO

**Ideias para adiar o fim: Diário
de criação de um projeto
de produção artística com grupo
de estudantes da Escola da Ponte**

Mariana Dorigatti Woritovicz