



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

**ESCOLA SUPERIOR DE
TEATRO E CINEMA**



“Casalinho da Mata”

Márcia Carvalho

Mestrado em Teatro e Comunidade

2009



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

**ESCOLA SUPERIOR DE
TEATRO E CINEMA**



“Casalinho da Mata”

Orientador de Mestrado: Professor Domingos Morais

Orientadora de Estágio: Professora Sónia Lucena

Márcia Carvalho

Mestrado em Teatro e Comunidade

2009

Índice

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	5
Abstract.....	6
1. Introdução.....	8
2. Actividades de Enriquecimento Curricular.....	11
3. Actividades de Enriquecimento Curricular no Casalinho da Mata.....	18
4. Comunidade Cigana.....	21
4.1. A História e a Cultura do Povo Cigano.....	23
4.2. A Actividade Económica.....	27
4.3. Os Ciganos e a Comunidade.....	28
4.4. Os Ciganos e a Escola Pública.....	30
5. Teatro e Comunidade.....	36
5.1. Viola Spolin.....	38
5.1.1. Contexto e Influências.....	39
5.1.2. Percurso.....	40
5.1.3. Caracterização dos Jogos Desenvolvidos por Viola Spolin....	42
6. A Minha Experiência no Casalinho da Mata.....	44
6.1. Sessões.....	45
6.2. Alguns Apontamentos.....	55
7. Conclusão.....	56
Bibliografia.....	58

Bibliografia de Referência.....	59
Anexo.....	61
Alargamento e generalização das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo.....	61

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste processo, que tornaram possível esta experiência e que a enriqueceram, em particular: os colegas de mestrado que foram companheiros neste percurso, todos os professores de mestrado pela dedicação, o professor orientador de mestrado, Domingos Morais, pela infinita paciência, disponibilidade e generosidade, a professora orientadora de estágio, Sónia Lucena, pela entrega, carinho e partilha, e todos os funcionários, professores e alunos com quem contactei no contexto do estágio com quem tanto aprendi e cresci.

Resumo

O meu projecto de estágio para o Mestrado em Teatro e Comunidade consistia em acompanhar uma turma do primeiro ciclo através da experimentação de exercícios de expressão dramática. Tinha como objectivo observar a reacção da turma às actividades propostas bem como o impacto que as artes e em particular a expressão dramática poderiam ter nos alunos e na comunidade escolar em geral. Pretendia comprovar que a sua experimentação pode transformar o indivíduo, motivá-lo e mobilizar não só os alunos como o meio envolvente transformando dessa forma a própria comunidade em que este se insere.

Assim, o meu estágio deu-se na Escola do “Casalinho da Mata”¹ e consistiu, inicialmente, em orientar uma turma do segundo ano em actividades de expressão dramática e observar as suas aulas de Inglês, dadas pela professora Fátima Tavares, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular. Como orientadora de estágio tive a professora Sónia Lucena que coordenava as AEC e dava aulas de educação pela arte. Posteriormente passei a orientar também no âmbito da expressão dramática uma turma do primeiro ano.

As duas turmas eram constituídas por um número significativo de alunos de etnia cigana. A minha experiência profissional até então resumia-se a dar aulas na área da economia e da gestão a um público constituído por jovens e/ou adultos em politécnicos, escolas profissionais e empresas de formação. Assim, esta experiência

¹ Designação fictícia do local onde decorreu o estágio

constituiu um duplo desafio uma vez que pela primeira vez trabalhei com crianças e com a etnia cigana.

Ao longo deste trabalho de reflexão sobre esta minha experiência pretendo abordar questões sobre o funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular uma vez que foi neste contexto que funcionou o meu estágio. Assim, irei abordar a forma como se organizam as actividades, o tratamento dado pelas instituições e organismos intermediários aos professores das AEC, a relação entre estes e os professores titulares e as condições em geral que as escolas apresentam para o desenvolvimento deste projecto. Irei apresentar a minha análise crítica bem como a de autores que trataram este tema. E apresentarei questões específicas relativamente ao funcionamento das actividades na escola do “Casalinho da Mata”, baseando-me nos relatórios desenvolvidos pelos professores das actividades de enriquecimento curricular e pela coordenadora da equipa.

Irei também reflectir sobre questões relacionadas com o trabalho desenvolvido por este grupo tão particular o que naturalmente me remete para o tratamento da forma como nos relacionamos com indivíduos de outras etnias, em particular a cigana, a relação entre esta e as instituições estatais e, especialmente, a instituição escolar.

Palavras-chave: Actividades de Enriquecimento Curricular; Ciganos; Teatro e Comunidade; Viola Spolin.

Abstract

The focus of my internship project for the Masters in Theatre and Community degree was to follow and examine a junior level class through the use of drama expression exercises. The objective of this work was to observe the class' reaction to the proposed exercises as well as to examine the impact that dramatic art could have on students and the general school community. With this work, I had hoped to prove that drama could not only change students, by motivating him/her to try new things but also to mobilize them as well as the environment in which they interact, by changing the community they are in.

I completed my internship at the “Casalinho da Mata” School. Initially, this internship involved exposing second-year students to dramatic expression and observing

their English languages classes taught by their teacher, Ms. Fátima Tavares. My internship supervisor was Sónia Lucena, who coordinated the Curricular Enrichment Activities (Actividades de Enriquecimento Curricular) and taught educational art classes. Later I also supervisor a first-year class within the context of dramatic expression.

The two classes that I worked with were made up of a large group of students of Gypsy/Romani ethnic background. Till that point in my career I had only taught economics and managerial-related courses and dealt with youth and adults at politechnical and training schools. Thus, this experience was a challenge on two fronts since I worked with children and individuals from a Gypsy/Romani ethnic background.

Throughout this project, I hope to deal with the operational aspects of Curricular Enrichment Activities (Actividades de Enriquecimento Curricular) (i.e., how they work and impact students), since this was the prime focus of my internship. Therefore, I will examine the way in which activities are organized, the relationship between schools and art teachers, among art teachers and other teachers and how schools develop drama-related projects. I will present my own critical analysis as well as of others who have done work on this topic. Furthermore, I will present the specificities around how scholarly activities play out at the “Casalinho da Mata” School by basing myself on reports written by teachers and the team lead.

Finally, I will examine issues related to the work developed by this specific group, which will help me to understand how we relate to individuals of other ethnic background, in particular those of Gypsy/Romani background, and how this group relates to state institutions, namely schools.

Key-words: Curricular Enrichment Activities; Gypsy/Romani; Theatre and Community; Viola Spolin.

1. Introdução

“É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.

O que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projecto... A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador.”

In “ Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, Paulo Freire

São Paulo, Editora UNESP, 2000

A comunidade cigana como sabemos tem regras de funcionamento muito próprias e apresenta bastante resistência na integração com a restante comunidade, funcionando, de certa forma, como um “mundo à parte”. Segundo Raul Kumar e Raquel Carvalheira (2009), “são retratados frequentemente como uma etnia com uma cultura fechada, que não se deseja adaptar à sociedade envolvente, vista com medo e desconfiança mas ao mesmo tempo considerada exótica.” Esta leitura que tendemos a fazer é muito superficial e incompleta uma vez que tende a abordar o problema da não integração ou pouca integração como sendo essencialmente da comunidade cigana, que se fecha e se recusa a aceitar a cultura dominante. O outro lado da questão é a forma como as instituições, neste caso a escola, e os seus colaboradores lidam com essa mesma comunidade, fazendo ou não esforços no sentido de facilitar essa integração. Há muito trabalho a ser feito pelas instituições estatais e que passa essencialmente por um olhar diferente que naturalmente levará a medidas mais efectivas.

Neste contexto, a escola é uma instituição fundamental que pode contribuir ou não para essa integração. A escolaridade dos ciganos tem aumentado. Estatísticas recentes apontam para um aumento do número de ciganos que frequentam as escolas. Porém, permanecem geralmente apenas o tempo suficiente para aprenderem a ler e a escrever. Existem muitos factores que têm a ver com a própria cultura que dificultam esse processo especialmente para as raparigas. Maria José Casa-Nova (2006)

desenvolve algumas reflexões sobre os factores que estão por detrás deste fenómeno. No seu trabalho faz uma pesquisa de terreno etnográfica com o objectivo de desconstruir a ideia de que “os ciganos não gostam da escola”. A forma como a escola recebe estes alunos pode ser determinante para que estes decidam ou não prosseguir os seus estudos.

Ao longo do texto irei assim abordar o tema da inclusão. Na 48ª conferência Internacional de Educação defendeu-se a necessidade de flexibilizar os sistemas educativos de modo a reforçar a inclusão, melhorar os resultados da aprendizagem e reduzir as desigualdades. A Conferência procurou transmitir que os sistemas educativos onde subsistem formas de exclusão não são aceitáveis nem têm viabilidade e que a situação actual exige mudanças de concepção e visão de longo prazo, de modo a criar e a introduzir novas políticas.

O conceito de inclusão em educação surge no âmbito da Declaração de Salamanca (1994), emitida no final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada também pela UNESCO: “...as escolas devem integrar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Tal engloba as crianças com deficiência e as superdotadas, as crianças que trabalham ou que vivem nas ruas, crianças de origem estrangeira ou de populações nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados”.

Pretendo tratar do conceito de Teatro e Comunidade. Pode ser definido como uma área aberta a metodologias contemporâneas de criação e performance artística que nos permite pensar o local de uma forma global, pretende intervir na vertente social, nomeadamente na integração social, multiculturalidade, prevenção de comportamentos de risco, intervenção com grupos carenciados, ensino especial, terceira idade... No percurso assumido pela prática de Teatro na Comunidade, identificam-se especialmente três modelos que se diferenciam em função dos objectivos e métodos serem decididos ou não pelas pessoas que participam dos projectos teatrais, e que pretendo abordar.

Recorri ao longo do meu trabalho no Casalinho naturalmente ao jogo dramático e uma das autoras que para mim foi uma referência e cujos jogos experimentei nas sessões com grande sucesso foi Viola Spolin (2001). Recorri a bibliografia de outros

autores, especialmente jogos dedicados ao meu público-alvo: as crianças, mas mesmo os autores mais recentes naturalmente vão “beber” a Viola Spolin. Assim trato um pouco do seu trabalho ao longo do relatório.

Irei ainda expor a minha abordagem ao grupo e o método de trabalho que utilizei, resumindo as actividades que foram sendo desenvolvidas ao longo das sessões bem como as reacções, comportamentos e evolução dos alunos. Apresento as conclusões deste processo e das observações que fiz.

Finalmente, pretendo que este meu “depoimento” seja mais um a comprovar, como foi meu propósito desde o início, que as artes e, em particular, a expressão dramática podem ter um impacto positivo sobre o indivíduo e/ou grupo em que este se insere. De facto, como foi mencionado na Conferência Nacional de Educação Artística (2007), “Encontra-se, hoje, patente nas escolas, nas associações locais, nos espaços de cultura, autarquias e organizações não governamentais a presença de programas estruturados e, sobretudo, de projectos que revelam um crescimento da consciência da importância das artes no desenvolvimento humano, quer enquanto objecto de aprendizagem, quer enquanto instrumento potenciador de outras aprendizagens.”

2. Actividades de Enriquecimento Curricular

O Enriquecimento Curricular assegura que as crianças têm actividades como: o Inglês, a Actividade Física e Desportiva, a Expressão Dramática, a Música e o Estudo Acompanhado.

De acordo com o despacho 12591 de 7 de Junho de 2006, “Os planos de actividades têm de incluir obrigatoriamente o Inglês (para os alunos dos 3º e 4º anos) e o apoio ao estudo. A actividade de apoio ao estudo, que terá uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens.

Além das duas actividades obrigatórias, os planos poderão incluir outras actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a música, a actividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas.”

O Ministério da Educação definiu orientações relativas às actividades de enriquecimento curricular, como o perfil dos profissionais a afectar e o valor mínimo da respectiva remuneração, o tempo de duração semanal das diferentes actividades e as normas para a constituição de turmas.

As escolas e os municípios têm assim alguma liberdade para ajustar as actividades desenvolvidas ao seu contexto local de forma a alcançarem os seus objectivos, embora seja o governo a definir o conjunto de actividades extra-curriculares. Na prática a organização varia de acordo com a escola ou o agrupamento.

Ainda segundo o despacho referido anteriormente “O objectivo é as escolas disporem de uma margem de autonomia para gerir as dez horas semanais de prolongamento de horário, tirando partido dos recursos existentes a nível local, nomeadamente de escolas de dança, teatro ou música, clubes recreativos ou associações culturais.”

No relatório desenvolvido no contexto de uma avaliação feita por uma equipa internacional da política educativa do primeiro ciclo entre os anos 2005-2008, realizada em 2008 para o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) os autores consideram que a atribuição de poder à entidade local para conceber e gerir os programas de enriquecimento curricular, ainda que com orientações nacionais, pode ser

um factor positivo uma vez que pode estimular a imaginação e proporcionar actividades, não só às crianças, mas também às pessoas que trabalham com elas nas escolas, bem como aos pais e a outros membros da comunidade.

À excepção do apoio ao estudo, tanto o Inglês como as restantes actividades de enriquecimento curricular são comparticipadas financeiramente pelo Ministério da Educação, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as actividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos. O modelo de financiamento adoptado para as actividades de enriquecimento curricular tem como base um valor anual por aluno. A comparticipação evoluiu de 100 euros por aluno (Inglês) em 2005/2006 para 250 euros por aluno (desde que os planos incluíssem pelo menos o Inglês, a Música e a Actividade Física e Desportiva) em 2006/2007 e 262,50 euros por aluno em 2007/2008.

A frequência das actividades de enriquecimento curricular depende da inscrição dos alunos por parte dos encarregados de educação, que assumem o compromisso de os seus educandos frequentarem as actividades até ao final do ano lectivo.

De acordo com as conclusões do relatório acima mencionado as AEC têm dois objectivos principais: conceder novas oportunidades de aprendizagem aos alunos e adaptar os horários às necessidades das famílias actuais. Esta é assegurada pela garantia de que quase todas as escolas do primeiro ciclo estão abertas das 9h às 17:30h ou até mais tarde. A oferta da escola a tempo inteiro em quase todas as escolas do primeiro ciclo responde à necessidade social de assegurar a guarda das crianças ao longo do dia o que é significativo especialmente para as famílias de baixos rendimentos. De facto de outra forma apenas as crianças cujos pais tivessem rendimentos mais elevados poderiam ter acesso a este tipo de actividades. Por outro lado a extensão do tempo em que as crianças permanecem na escola pode representar uma poupança para as famílias e uma forma de resolverem um dos problemas da sociedade actual em que ambos os pais trabalham, tendo por isso de entregar os filhos ao cuidado de alguém ou de alguma instituição. Contudo, embora possa parecer à primeira vista uma solução adequada, pode envolver aspectos menos positivos e sobre os quais me parece pertinente reflectir. Não cabe à escola substituir os pais, a família, na educação das crianças, embora sem dúvida esta instituição seja fundamental à sua formação. A minha experiência e acredito que a de muitos professores é a de que se os valores não forem transmitidos à criança no

contexto familiar esta, em geral, apresenta alguma dificuldade em assimilá-los por parte do professor e no contexto escolar. Acresce ainda que não é função da escola substituir a afectividade que o indivíduo deve receber no seio familiar para crescer e desenvolver-se de forma saudável ainda que seja um importante contexto de socialização. Esta questão merece uma reflexão que vai muito para além das actividades de enriquecimento curricular. A entrada da mulher no mercado de trabalho provocou profundas alterações nas sociedades (não apenas na portuguesa) e no seio familiar. Isto não implica, na minha opinião, que tenhamos de voltar ao passado para recuperarmos um suposto equilíbrio familiar, até porque no passado as famílias enfrentavam outros problemas e desafios. Temos de nos adaptar a esta nova situação e os momentos de transição e de mudança tendem a ser complicados. Não pretendo com isto pôr em causa os benefícios que as actividades de enriquecimento curricular possam ter sobre as crianças, mas apenas alertar para que talvez não devessem ser “usadas” para propósitos que vão para além das suas reais possibilidades. Seria importante, na minha opinião, que as expectativas por parte de todos os envolvidos (família, alunos e comunidade escolar em geral) fossem mais realistas e que os pais fizessem um esforço no acompanhamento do percurso escolar dos filhos e procurassem criar uma ligação mais forte com a escola.

Outra questão tem a ver com a forma como se desenvolve o enriquecimento curricular. Como na maioria das escolas dá-se em sala de aula e usa métodos de ensino semelhantes aos do currículo nuclear, o dia escolar torna-se demasiado longo para as crianças. Também na maior parte das escolas as actividades de enriquecimento curricular funcionam à tarde, pelo que os professores têm de lidar com os alunos já cansados das aulas “formais”. Senti enquanto professora esta dificuldade e que as crianças precisavam de ter actividades que lhes permitissem canalizar o excesso de energia depois de estarem horas sentados, “enfados” numa sala de aula.

Um dos problemas salientados pelos autores no relatório e que me parece ser significativo é a diferença de tratamento entre os professores do quadro e os professores contratados. Os últimos tendem a ser contratados em termos não equitativos para desempenhar uma função semelhante à dos primeiros. O pessoal docente das escolas do primeiro ciclo é constituído por professores do quadro e professores contratados. Dado o elevado excedente de professores, resultado, em parte, da reorganização da rede

escolar e do encerramento de escolas, existe uma forte competição pelos lugares de professor do quadro. Estes professores são colocados centralmente pelo Ministério da Educação e usufruem de uma grande estabilidade profissional para além de outros benefícios. De acordo com os autores do relatório “Os professores contratados, muitos dos quais são recrutados para leccionarem as AEC, têm um estatuto inferior. O seu salário é mais baixo, o seu contrato é a termo fixo, normalmente com a duração que varia de um mês a um ano, e, muitas vezes, são alvo de constrangimentos burocráticos, como atrasos no pagamento dos salários. (...) As suas qualificações são normalmente altas, mas o seu estatuto é baixo.” Existem ainda diferenças dentro do próprio grupo de professores das actividades de enriquecimento curricular uma vez que as entidades locais têm diferentes formas de gerir o projecto e as verbas que lhes são concedidas.

Quanto a este último aspecto na minha opinião devia haver mais uniformidade na gestão das actividades, especialmente relativamente à questão financeira, ainda que isso implicasse alguma perda de autonomia. Por muito boa vontade que as entidades locais tenham na tentativa de conceder boas condições de trabalho aos professores das AEC, os recursos concedidos pelo Ministério da Educação são limitados e se é frequente a situação de recibos verdes nestes contextos, é porque na prática não existem alternativas viáveis do ponto de vista financeiro.

Essa diferença de tratamento contribui na minha opinião para que os colegas do quadro tenham atitudes menos correctas em relação aos professores das AEC que são considerados e tratados como intrusos. Fui confrontada pela primeira vez com esta situação num workshop de expressão dramática na Biblioteca de Ovar (2006), direccionado para os professores das actividades. Muitos dos professores presentes partilharam as suas experiências relativamente à forma como eram recebidos pelos professores titulares. Havia casos em que estes “proíbiam” que se mudasse a disposição da sala de aula para as actividades. Em algumas áreas, como é o caso da expressão dramática, não havendo outro espaço que não seja a sala de aula, não poder afastar mesas e cadeiras para ter espaço, inviabiliza o trabalho do professor. Os autores sublinham o “potencial para um maior desenvolvimento das actividades; partilha de boas práticas; e a oportunidade de as crianças se relacionarem com mais do que um professor, o que pode ser proveitoso, caso os professores cooperem de forma a apoiar-se mutuamente e a aprenderem uns com os outros.”

Parece-me fundamental uma mudança de atitude quer por parte do Estado quer por parte dos professores titulares e mesmo por parte dos professores das actividades. Existe algum preconceito em relação à actividade de professor. Costuma dizer-se que quem não sabe fazer, ensina. Na área das artes esse preconceito parece-me ainda mais forte uma vez que para alguns ensina quem não é capaz de exercer a sua actividade por não conseguir encaixar-se no mercado de trabalho, na actividade que realmente desejaria. Alguém que exerça a actividade de professor e não se assuma como tal, está na minha opinião a contribuir para o descrédito nessa área. Ser professor não põe em causa o exercício de outras actividades, é simplesmente mais um dos tantos papéis que exercemos na sociedade. Mesmo que para alguém dar aulas não seja a primeira escolha a partir do momento em que o faça deve assumi-lo. Os professores das áreas tradicionais e cuja formação foi direccionada exclusivamente para o ensino tendem, na minha opinião, a lutar mais pelos seus direitos (sendo em muitos casos representados por sindicatos) e representam um grupo mais unido e coeso do que os professores das expressões artísticas. Todos estes factores acabam por reflectir-se nas diferenças de direitos e de tratamento quer por parte do Estado e Instituições Públicas, quer por parte dos colegas de outras áreas.

Quanto à minha experiência na Escola do “Casalinho da Mata”, relativamente a estas questões, do que observei as relações entre os professores das actividades curriculares e extra-curriculares pareceram-me cordiais. As actividades presentes eram a Dança, o Inglês, a Actividade Física e Desportiva e a Expressão Plástica que eram leccionadas respectivamente pela professora Sónia Lucena que era simultaneamente a coordenadora das actividades, a professora Fátima Tavares, o professor Filipe Neto e a professora Vânia Santos. A relação entre os professores do enriquecimento curricular era de estreita colaboração, e sem esta seria extremamente complicado o funcionamento das actividades, especialmente num contexto tão complicado. Quanto às salas, como acontece na maior parte das escolas eram improvisadas, salas normais, adaptadas para as actividades tanto quanto possível. As aulas de inglês funcionavam inicialmente na biblioteca da escola. A presença de brinquedos na sala funcionava como uma distração para alguns alunos e uma dificuldade acrescida para a professora que tinha constantemente de chamar a atenção dos alunos mais perturbadores e que facilmente se dispersavam com o que os rodeava levando progressivamente à dispersão do restante

grupo. Quanto à actuação da professora Fátima Tavares, era incansável, dinâmica, de uma paciência imensa e uma forte persistência para conduzir o grupo e levá-lo a atingir resultados apesar de todas as dificuldades. As aulas de educação pela arte e de expressão dramática realizavam-se na “sala do linóleo”. Era uma sala normal com as carteiras afastadas. As aulas de educação física e desporto eram dentro da escola num espaço próprio e/ou ao ar livre.

Todas as actividades eram apreciadas pelos alunos, e a relação entre professores e alunos era muito próxima. Cada professor tinha o seu estilo muito próprio, como é natural, mas funcionavam como uma equipa. A professora de inglês conseguiu cumprir a difícil tarefa de motivar o grupo e as actividades e jogos eram bastante apreciados pelos alunos. À professora Sónia Lucena cabia o desafio de coordenar as actividades além de dar as aulas de dança. As dificuldades foram imensas mas o desafio foi superado, conseguindo levar a equipa e os alunos a bom porto. Os alunos faziam as actividades e jogos de dança com gosto, tinham já algumas actividades preferidas que gostavam de repetir mas reagiam geralmente bem a novas experiências.

A professora Sónia era firme com eles para manter a disciplina, o que era muito importante, especialmente com um público tão complicado, mas era também meiga e carinhosa e tinha uma proximidade muito grande com os alunos. Vivia com intensidade tudo o que passava no Casalinho, e não poupava esforços para que tudo corresse pelo melhor a todos os níveis. Foi sempre um apoio muito grande, procurando dar-me sugestões para que as coisas funcionassem melhor e dando-me todas as informações necessárias para que eu fosse conhecendo o grupo e a equipa e me integrasse sem dificuldades.

Relativamente aos professores Filipe Neto e Vânia Santos, não observei as suas sessões a não ser pontualmente mas pareceram-me terem estabelecido igualmente uma boa relação com os alunos e que apesar das dificuldades normais que todos enfrentaram, conseguiram ser bem sucedidos nas suas sessões.

Pretendo relatar com mais pormenor a minha experiência e conclusões que retirei das minhas observações depois de reflectir sobre algumas questões teóricas levantadas por este processo. Prossigo, de seguida, com um resumo de como

decorreram as Actividades de Enriquecimento Curricular durante o ano lectivo 2008/2009 na escola primária do “Casalinho da Mata”.

3. Actividades de Enriquecimento Curricular no “Casalinho da Mata”

Neste capítulo exponho resumidamente aspectos do funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular no “Casalinho da Mata” baseando-me nos relatórios apresentados, ao longo do ano lectivo 2008/2009, pelos professores de enriquecimento curricular e pela respectiva coordenadora.

As actividades de enriquecimento curricular no “Casalinho da Mata” assentam num Plano Anual de Actividades estável concebido pela equipa. A baixa expectativa relativamente à população alvo (com grande parte de alunos de etnia cigana e/ou provenientes de meios sociais e familiares complicados) conduziu à procura de professores cujo perfil se adaptasse mais a determinadas realidades escolares, realçando uma preocupação (por parte do Concelho Executivo do Agrupamento Luís António², do Consultor e da Coordenação das AEC), relativamente à necessidade de estreitamento de laços entre as equipas de professores responsáveis pelas turmas e as equipas de professores de enriquecimento curricular.

No final do primeiro período e especialmente através da fluência da apresentação da Festa de Natal no dia 17 de Dezembro, foi evidente a existência de uma relação de parceria e cooperação entre os professores responsáveis e os professores de enriquecimento curricular tal como se desejava.

Cada professor das actividades elaborou o seu próprio relatório de acordo com os quais foram elaboradas as seguintes actividades:

- a) Realização de actividades lúdicas de competências sociais (regras colectivas de funcionamento, de disciplina e de cooperação);
- b) Concretização de actividades lúdicas de auto-conhecimento e reconhecimento, assim como de apresentação utilizando uma língua estrangeira;
- c) Execução de diversas actividades de expressão corporal, dramática e plástica;

² Designação fictícia dada ao agrupamento

Relativamente à reacção dos alunos às actividades propostas, estes demonstraram, segundo os professores das AEC, muito interesse pelas actividades de expressão corporal e plástica, assim como pelas actividades lúdicas praticadas numa língua estrangeira pela docente de Inglês. As actividades desportivas foram bem aceites e motivaram os alunos à sua prática, em especial quando articuladas com acompanhamento musical.

No entanto, os alunos demonstraram dificuldades de partilha e de cooperação, tendo sido frequentes situações de conflitos entre eles. Alguns elementos demonstraram pouco interesse em algumas aulas tendo apresentado pouco respeito pelas regras e tendo dessa forma desestabilizado a turma.

Pontualmente foram realizadas aulas que englobaram as três turmas e os três professores responsáveis. Estas promoveram a aproximação dos alunos, aceitação e cooperação mútua, embora, em algumas situações, a equipa demonstrasse alguma dificuldade em obter bons resultados a nível disciplinar e organizacional.

No âmbito de outras iniciativas realizadas em horário curricular e extra-curricular e proporcionadas pela equipa das AEC durante o ano lectivo os professores salientaram nos seus relatórios o espectáculo “Tamborilando”, a apresentação do Circo du Soleil em DVD, a realização de um passeio a Óbidos, os espectáculos realizados na própria escola e na Escola Superior de Teatro e Cinema, em comemoração do Dia dos Reis e do Dia Mundial do Teatro e da Poesia, respectivamente, a apresentação de diversos filmes em DVD e uma sessão de pinturas faciais, na altura do Carnaval, assim como a realização de um passeio à Expo-Criança com diversas actividades, a visita ao Museu “Colecção Berardo”. Houve, ainda, a semana italiana com diversas iniciativas proporcionadas por voluntários italianos da Civitas. Destas constou a aprendizagem da confecção de uma Piza, a visualização de diversos filmes e actividades lúdicas. O Dia Mundial da Dança, comemorado no Departamento de Dança da Faculdade de Motricidade Humana, foi uma das saídas mais apreciadas pelos alunos e deu origem à realização de filmagens no recinto escolar organizada por uma equipa da Universidade Aberta.

A parceria entre os professores das AEC's, o Conselho Executivo do Agrupamento, os Professores titulares das turmas, os professores de Ensino Especial, o

mediador, as auxiliares educativas e o segurança consolidou-se ao longo do ano lectivo e reflectiu-se positivamente nas visitas de estudo, nas planificações de diversos projectos em curso proporcionados quer pela equipa de enriquecimento curricular, quer pela equipa docente da escola, bem como nas apresentações efectuadas tanto no interior como fora do recinto escolar.

No que respeita à concretização do Plano Anual de Actividades os objectivos traçados pelos professores foram alcançados de acordo com as características de cada turma e das necessidades individuais dos alunos. No entanto, houve necessidade de incluir actividades não programadas.

Foi neste contexto que decorreu a minha experiência com duas turmas, respectivamente do primeiro e do segundo ano. Considero que fui bem sucedida relativamente ao que me propus mas sem dúvida que o facto de “integrar” de certa forma a equipa (ainda que com uma participação pontual – uma sessão por semana), já em Janeiro, tendo decorrido o primeiro período, facilitou a minha tarefa. Havia nessa altura já algum trabalho feito pelos professores. Senti-me bem recebida tanto pelos colegas como pelos alunos. E fui sempre muito apoiada pelos colegas e particularmente pela coordenadora de estágio que estava presente nas minhas sessões especialmente no início (posteriormente ausentava-se pontualmente para que tivesse também alguma autonomia junto dos alunos). Pretendo relatar mais pormenorizadamente a minha experiência no Casalinho, mas antes seguem-se algumas notas resultantes da minha pesquisa relativamente à comunidade cigana uma vez que como referi anteriormente uma parte significativa dos alunos pertencia a esta etnia. Na minha opinião quando pretendemos trabalhar com um grupo devemos procurar conhecê-lo e intuir o que for melhor sempre no respeito naturalmente pelas experiências de vida e cultura de cada um. No meu caso esse conhecimento resultou sobretudo do contacto com o próprio grupo, das conversas informais que fui tendo com os professores das respectivas turmas, quer titulares, quer das AEC bem como funcionários da escola e finalmente das leituras que fui fazendo sobretudo sobre a comunidade cigana.

4. Comunidade Cigana

Uma vez que as duas turmas com as quais trabalhei eram constituídas por uma parte significativa de crianças de etnia cigana, pretendo de seguida tratar sobre o que fui descobrindo através do contacto que tive com os alunos, conversas informais com os professores e funcionários da Escola Primária do “Casalinho da Mata”, debates que fui fazendo com os meus alunos especialmente nos cursos EFA (Educação e Formação para Adultos) e as leituras que fiz sobre esta população.

Segundo Raul Kulmar e Raquel Carvalheira (2009), “nos media as notícias sobre os ciganos tratam geralmente de situações de conflito, casos de violência e droga. No discurso político os ciganos são frequentemente retratados como beneficiários indevidos de políticas e medidas sociais, o que nos dá uma imagem de uma sociedade marginal que quer usufruir de direitos sem cumprir deveres.” De facto os ciganos tendem a ter actividades ilícitas ou de economia paralela e como tal os seus rendimentos tendem a não ser declarados. A profissão dos ciganos é muitas vezes a de vendedor, consequência da sua condição nómada, a qual actualmente consiste em percorrer as feiras a vender roupas e mercadorias afins. Ao longo do tempo este tipo de vendas tem vindo a desaparecer. É frequente exercerem pressão junto dos organismos públicos para terem direito a subsídios. Como contrapartida devem mostrar maior integração na sociedade, sendo pressionados para manterem os filhos nas escolas sob pena de perderem os subsídios. São assim, frequentemente associados à criminalidade mas por outro lado vistos como uma população carenciada.

De acordo com Daniel Seabra Lopes (2009): “Outrora vistos como bandos de potenciais criminosos, objectos de vigilância atenta e da intervenção pronta por parte das forças de ordem, eles passam a ser encarados por uma série de agentes ligados a instituições de beneficiência e de apoio social (na sua maioria de inspiração católica e afectos à igreja) como uma população particularmente carenciada ou desfavorecida”.

Nos inquéritos e estudos de caso a população cigana vive em geral em condições precárias, com recursos escassos e dificuldades em integrar o mercado de trabalho e uma economia formal. A escolaridade tende a ser baixa. Frequentemente são discriminados devido à sua etnia, têm dificuldades em arrendar ou comprar casa. A falta de escolaridade e o preconceito contra os ciganos dificultam a sua entrada no mercado

de trabalho o que contribui para que esta seja uma das comunidades étnicas com o mais baixo nível socioeconómico e com piores condições de vida. A droga, os roubos, tornam-se, por vezes, uma forma alternativa para ganhar a vida.

Daniel Seabra (2009) e Ruy Blanes (2009) dão pistas que nos permitem compreender melhor estas situações. Daniel Seabra Lopes faz um trabalho de campo durante quinze meses num bairro em Lisboa. Ruy Blanes centra-se nos crentes da igreja Filadélfica (igreja evangélica de cariz pentecostal e carismático que se constituiu como uma igreja cigana). Embora os contextos sejam semelhantes as duas obras seguem caminhos teóricos e estratégias de investigação diferentes. A leitura das duas obras dá-nos uma visão heterogénea, diversificada e complementar sobre estas populações.

Seara Lopes dá conta de uma sociedade em mudança, contrariando assim a imagem estática e culturalizada dos ciganos. Reconhece um certo fechamento mas também alguma interacção com o meio social envolvente. “Através da venda ambulante, dos técnicos de assistência social, dos serviços hospitalares, das políticas de realojamento e da sedentarização e da urbanização, os ciganos estão em contacto permanente com a realidade que os circunda e a ela se vão adaptando o reagindo.” Quanto ao isolamento atribui alguma responsabilidade aos organismos e entidades públicas que muitas vezes seguem preconceitos e estereótipos.

Pude constatar o preconceito e grande desconhecimento desta cultura. Ouvi vários relatos, especialmente no contexto das turmas EFA (Educação e Formação para Adultos), a maioria bastante negativos. Era frequente perceber a revolta dos alunos particularmente no que se refere às políticas sociais implementadas pelo governo e que envolvem os ciganos. Na opinião de grande parte dos alunos o rendimento mínimo garantido é indevidamente atribuído a um povo que se recusa a integrar na sociedade portuguesa e assimilar a cultura dominante, que se recusa a contribuir para essa sociedade através do pagamento de impostos mas que por outro lado não se coíbe de receber os subsídios que resultam dos impostos e do trabalho honesto da cultura dominante. Procurei, através da análise de artigos e textos que nos explicam um pouco melhor como funciona a comunidade cigana, o que está por detrás dos seus comportamentos e acrescentar à discussão uma nova forma de olhar para a questão mas a resistência foi sempre muito forte. Procurei ainda alertar para a forma como o Estado,

suas instituições e nós próprios lidamos com a questão. Após os debates geralmente pedia aos alunos uma reflexão escrita sobre o tema e aqui era evidente a persistência do preconceito ainda que houvesse uma fraca tentativa de perceber o outro lado. Há claramente um longo caminho a percorrer.

Um conhecimento mais profundo sobre este povo pode ajudar a ultrapassar os referidos estereótipos. A tendência é para julgarmos o que observamos de forma superficial. Se percebermos de onde vêm os comportamentos, o que os gera, as crenças por detrás, a história, começamos a olhar para a mesma realidade de uma forma que eu considero mais iluminada e mais justa. No meu caso saber mais sobre esta cultura sem dúvida que me ajudou a compreender determinados comportamentos e a mudar a minha perspectiva relativamente a algumas questões frequentemente abordadas quando se trata do povo cigano.

4.1. A História e a Cultura do Povo Cigano

“A formiga tinha criado um mundo todo dela. Ali, nesse seu mundo, ela dominava todas as situações e problemas. O mundo para ela era só seu, nada mais existindo. Um dia, chegaram formigas de um outro lugar e, aí, essas tais formigas trouxeram notícias sobre o elefante e ela não acreditou nessa história e também tampouco na existência do elefante. Acontece que essa tal formiga morava no cantinho esquerdo da unha da pata do elefante”.

In “Sastipen ta li Saúde e Liberdade”, Equipa do SOS Racismo

Lisboa, SOS Racismo, 2001

Segundo João Antunes e Manuela Oliveira (SOS Racismo), os ciganos vieram da Índia. Desempenhavam actividades como: vendedores de animais, negociantes de várias mercadorias, liam a sorte e eram artesãos de cobre e ouro. Com a ascensão dos bárbaros, um povo que guerreava, destruía, invadia, conquistava, os ciganos partiram para o Egipto. Os ciganos viajaram por todo o Egipto, pelo Mediterrâneo e chegaram à Grécia.

Através do estudo da língua dos ciganos descobriu-se que este povo partiu, por volta do ano 1000, do Noroeste da Índia, que possui um grande número de vocábulos

base que derivam do sânscrito (língua hindu). É uma cultura ágrafa (sem escrita, de tradição oral), cuja língua é o “romanó” ou “romani”.

Uma das acusações feitas a este povo é a de serem um grupo muito fechado, mas têm resistido, ao longo dos séculos, às tentativas de aculturação, assimilação e de perseguição racista e xenófoba.

Existem cerca de 12 milhões de ciganos no mundo. Em Portugal actualmente existem aproximadamente 50 000. A sua maior concentração regista-se em Lisboa, seguida de Setúbal e do Porto – onde se dedicam, sobretudo, ao comércio ambulante. Depois aparecem as regiões fronteiriças (Alentejo, Bragança, Castelo Branco, e Guarda) e as de influência turística (Algarve e figueira da Foz). Registam-se ainda alguns nómadas nas regiões de Leiria e Beja.

As primeiras referências aos ciganos em Portugal aparecem na literatura e na legislação do séc. XV: na poesia de Luís Silveira incluída no “Cancioneiro Geral” de Garcia de Resende; no “Auto das Ciganas” de Gil Vicente; nas Cortes de 1526, no reinado de D. João III.

De acordo com Adolfo Coelho (1995), “Nas cortes de 1525 ou 1535 ou nas duas (os documentos não nos permitem resolver ao certo este ponto) pediram-se ao rei providências contra os ciganos, o que motivou a lei de 1538, precedida do alvará de 1526. Por essas disposições legislativas vemos feita distinção das quais eram naturais do reino; por certo vagabundos estranhos àquela raça e não representantes de uma velha camada tzigana do nosso país, porque não há nenhum dado histórico ou suposição bem fundada que nos autorize a pensar que a primeira vinda de ciganos para Portugal fosse anterior de muitos anos ao fim do século XV.”

O facto de este povo ser nómada, ter uma língua desconhecida, dedicar-se a práticas misteriosas e pagãs (como adivinhar o futuro), deslocar-se em carroças, acampar, vestir-se de modo diferente, não se submeter a uma integração assimilatória, tem levado à sua rejeição, exclusão e perseguição, que ainda subsiste actualmente. Todos os países por onde passaram ou permaneceram elaboraram e ainda elaboram legislação relativamente a esta etnia, tendo, os nazis, durante a 2ª Guerra Mundial, procedido ao extermínio de meio milhão de indivíduos ciganos.

A organização social deste povo tem por base o parentesco. A noção de família é muito extensa envolvendo pais, filhos, avós, tios, primos. Os ciganos itinerantes deslocam-se em família de um local para o outro. Os papéis sociais são definidos pelo sexo e pela idade. Compete ao homem a autoridade, o poder de decisão, a defesa e a subsistência da família. Compete à mulher gerir a família e o casamento, assegurar o sustento diário do lar (através, por exemplo, da venda ambulante e da leitura da sina), a transmissão da cultura na educação dos filhos, as tarefas domésticas, apoiar o marido nas suas actividades. Compete aos mais velhos as decisões importantes – o “tio” é o chefe natural, respeitado pelas suas qualidades de liderança, orientação e sabedoria. A criança é incentivada desde pequena na exploração do meio (procura de metais, venda de pequenas coisas) a fim de se tornar independente e poder auxiliar a família. Os rapazes têm mais liberdade podendo por vezes ausentar-se durante todo o dia enquanto as raparigas ficam no acampamento desde cedo para aprenderem as tarefas domésticas. Não abandonam as crianças órfãs, os mais velhos, os doentes, os reclusos (por isso as mães carregam sempre os filhos, junto dos hospitais há sempre familiares e amigos e os reclusos recebem sempre a visita dos familiares).

Relativamente às suas crenças e rituais, os ciganos acreditam na superioridade dos homens e na sabedoria dos idosos. Defendem os direitos das crianças à alimentação, aos cuidados de saúde e à liberdade. Existe uma diferença acentuada entre a relativa liberdade de movimentos na infância e o cumprimento rigoroso das regras do grupo quando adultos.

O casamento (“União de facto” uma vez que raramente o fazem no civil ou no religioso) dá-se frequentemente na adolescência (entre os 12 e os 18 anos), entre jovens que foram prometidos pelos pais durante a infância. Há um forte impedimento da união das raparigas com rapazes não ciganos. O casamento é a maior festa dos ciganos. Juntam-se centenas de convidados e a festa dura vários dias. Adolfo Coelho (1892), descreve um casamento cigano,

“Havia a pequena distância dois acampamentos ao ar livre. Num deles estava a noiva, noutra o noivo. A noiva vestia saia cor-de-rosa com tiras escarlates e pretas, camisa de linho grosso branco, fazendo bolso, isto é, saindo para fora acima da cintura, por debaixo de um jaleco de cores vivas, bordado. Ao pescoço tinha muitos colares de

contas de cores, e das orelhas pendiam-lhe grandes arrecadas de latão. O noivo bem vestido foi correndo do seu campo para o dela, tomou-a nos braços e levou-a para o seu campo. Ali a noiva tomou um pequeno cântaro de barro, levantou-o e deixou-o cair; reuniram cuidadosamente os cacos, e guardaram-nos depois de os ter contado. Segundo a minha informadora eles tiravam o agoiro, já do ruído produzido pela quebra do cântaro, já do número dos cacos, que, talvez significasse o número de anos que viveriam casados.”

A morte de um familiar implica um luto rigoroso: os homens viúvos deixam crescer a barba e o cabelo e as mulheres viúvas cortam pela primeira vez o cabelo para ser entrançado com flores e lançado no caixão do defunto. As mulheres nunca mais deixam o luto, cortam o troço do cabelo não o deixando voltar a crescer, usam sempre o lenço na cabeça e nunca mais voltam a casar. No período em que estão de luto não frequentam festas nem ingerem bebidas alcoólicas. Durante o velório e o enterro exteriorizam intensamente o seu desgosto chorando e gritando. Os ciganos acreditam que a alma do morto (o *muló*) sobrevive e pode manifestar-se sob a forma de doenças, sonhos, visões, provocando situações incómodas e prejudiciais para os vivos quando estes não cumprem as regras do grupo. Os rituais têm a função de ajudar o morto a entrar no reino dos mortos e proteger os vivos da possível influência negativa do *muló*.

A música, o canto e a dança são os seus divertimentos preferidos e fazem parte da sua vida quotidiana reflectindo o seu modo de ser e estar. Facilmente surgem festas espontâneas bastando que alguém pegue numa viola para dois ou três se juntarem à sua volta a cantar e a dançar.

A identidade do cigano é determinada pela pertença a uma unidade parental, que o obriga a defender os membros da sua família ou a encontrar protecção neles. Na ausência de personalidade jurídica, a defesa é feita pelo grupo, transmitindo-se o poder do mais velho para o mais novo e do homem para a mulher.

Cabe aos mais velhos o controlo social. Têm assim o poder e o dever de dar continuidade aos princípios da ordem. Os ciganos nunca recorrem ao tribunal para resolverem as suas disputas uma vez que para eles os tribunais julgam actos e não valores. Pelo contrário, segundo a lei cigana, o mais importante são valores como a honra, a dignidade, etc. Fui muito confrontada com esta “justiça cigana” nas sessões no

“Casalinho da Mata”. Quando alguma criança tinha uma atitude considerada menos correcta pelo grupo havia sempre pressão, especialmente por parte dos elementos de etnia cigana, para que se fizesse justiça com as “ próprias mãos”. Por exemplo, uma vez uma aluna atirou a mochila de uma colega pela janela sem motivo aparente. Os colegas ficaram revoltados e alguns queriam que se fizesse o mesmo à mochila da aluna. Nestes momentos compete ao professor a tarefa, nem sempre fácil, de conversar com os alunos para impedir que usem a prática do “olho por olho, dente por dente”.

Quanto aos seus hábitos alimentares, apreciam todo o tipo de carne, preferindo cavalo, lebre, galinha, leitão e cabrito e especialmente ouriço-cacheiro e caracóis. Outros alimentos que também fazem parte das suas refeições diárias são a cebola, o tomate, o feijão, o pepino, e o pimento.

As habitações dos ciganos variam muito de país para país e de região para região. Geralmente são precárias porque provisórias, de fácil desmontagem e transporte. Além da porta sempre aberta a casa cigana tem uma organização interior própria, directamente ligada à organização e relação familiar, em que não há áreas só de circulação (corredores, vestíbulos) e se atribui maior importância a um espaço amplo, de acesso directo ao exterior que funciona como sala comum e cozinha: é aí que as mulheres cozinham e cuidam da roupa, as crianças brincam ou estudam e os homens conversam. Em relação a esta questão é frequente ouvirmos relatos sobre a forma como os ciganos lidam com as casas que lhes são concedidas pelo Estado. Ao serem-lhes concedidas casas que não são pensadas para serem adequadas à sua forma de ser e estar na vida, é natural que sejam adaptadas pelos ciganos de formas que aos nossos olhos não passam de destruição.

4.2. Actividade Económica

Os ciganos em Portugal, actualmente, dedicam-se sobretudo ao comércio: o negócio de animais (que está a desaparecer devido às actuais estruturas das cidades), o comércio de vestuário e calçado, essencialmente nas feiras. Nalgumas regiões este comércio é alternado com actividades sazonais (colheitas ou vindimas).

A venda ambulante é um sector que para além de se encontrar em franco declínio em Portugal, como resultado de políticas económicas e urbanísticas que afectam igualmente os pequenos comerciantes, não garante rendimentos mensais fixos e

funciona em larga medida à margem da economia formal. Este simples facto tem implicações no quotidiano dos indivíduos: impossibilita o estabelecimento de contratos de arrendamento ou da compra de habitação; inviabiliza o acesso aos empréstimos bancários; impede o acesso aos benefícios de todo o sistema contributivo da segurança social, e em especial às reformas e pensões.

A extinção da maior parte das actividades económicas a que os ciganos se dedicam constitui um problema agravado pela falta de preparação profissional e o analfabetismo que dificultam o seu acesso ao mercado de trabalho.

Para os ciganos os bens económicos não são determinantes, por si só, de prestígio, nem a acumulação de bens é uma aspiração do grupo. Este procura satisfazer as suas necessidades circunstanciais podendo passar por vezes por situações de carência. Vive no presente não se preocupando muito em planear o futuro.

Os ciganos em família não procedem a trocas nem a partilhas, vivem em comunhão de bens – “O cigano não reparte, põe em comum”.

4.3. Os Ciganos e a Comunidade Envolvente

De acordo com um questionário feito pela SOS racismo aplicado às câmaras municipais, relativamente à relação entre a comunidade cigana e a não cigana, existem fortes indícios de um profundo distanciamento das autarquias relativamente à população cigana.

Nas respostas praticamente todas as câmaras reconhecem a necessidade de integração da comunidade cigana na restante população. Mas essa integração, segundo as autarquias, dever-se-á traduzir como uma iniciativa do grupo de ciganos e não da população não cigana. Para as autarquias essa integração deve implicar ainda uma “alteração de hábitos”, não apenas hábitos alimentares, de vestuário, de higiene mas também alteração da sua própria maneira de ser, da sua noção de justiça, de casa, de família e de tudo o que seja diferente.

São apresentadas como causas para a sua não-integração o “não quererem”, “não se quererem adaptar aos hábitos da sociedade actual”, “estar-lhes muito arreigada a mentalidade e a forma de vida cigana”, “ser difícil inculcar-lhes responsabilidades,

deveres, obrigações”. Algumas câmaras chegam mesmo a elogiar as boas práticas dos ciganos que conseguiram abandonar os seus hábitos tradicionais.

As ideias de dever e responsabilidade são baseadas no padrão e nas noções sócio-culturais da maioria e do que ela valoriza sem que seja considerada a hipótese de coexistir uma noção de dever e de responsabilidade que seja diferente. Esta noção de integração parte da visão dogmática, presente em quase todas as sociedades, de que existe uma única cultura correcta, a dominante, que é considerada como a desenvolvida e actual. Nas respostas das autarquias está implícita a ideia de que os ciganos constituem uma comunidade que apenas será aceite quando alterar o seu próprio modo de vida, a sua cultura, ou seja, quando deixarem de ser ciganos. Algumas câmaras (poucas) reforçam a ideia de que a integração terá de ser feita sem destruição de valores de ambas as partes.

Contudo a verdadeira integração não deve passar pela sobrevalorização de uma cultura em relação à outra. Passa sim pelo respeito e aceitação plena das diferenças, o que se consegue através do reconhecimento das diferentes culturas que constituem uma sociedade. O primeiro passo para uma verdadeira integração passa muitas vezes pelas instituições, nomeadamente a escola.

O abandono escolar é bem revelador do confronto cultural que representa para as crianças ciganas frequentar a escola, bem como da dificuldade de muitos professores em tê-las como alunos. A permanência das crianças de etnia cigana no sistema escolar é um dos exemplos mais transmitidos pelas câmaras para exprimir a existência de uma boa integração entre as duas comunidades, embora infelizmente muitas vezes não seja extensível aos adultos.

O processo de realojamento é um dos sinais de choque cultural. A comunidade cigana vive geralmente em acampamentos, o que resulta da sua condição nómada. Apesar de em Portugal muitos ciganos já se terem sedentarizado o seu modo de vida continua muito ligado à terra, instalando-se em piso térreo, com espaços abertos para o convívio, para a música e para a dança, para os casamentos...A sua transição para prédios altos de realojamento constitui um choque bastante profundo, que provoca uma drástica mudança pondo em causa o seu modo de vida.

O acesso ao mercado de trabalho é outro dos problemas. Alguns autarcas acusam os ciganos “não quererem trabalhar” e que “inventam mil e uma desculpas para não trabalharem”, acusam-nos ainda de receberem indevidamente o rendimento mínimo garantido.

A profissão dos ciganos é muitas vezes a de vendedor, consequência da sua condição nómada, a qual actualmente consiste em percorrer as feiras a vender roupas e mercadorias afins. Ao longo do tempo este tipo de actividades tem vindo a desaparecer. A falta de escolaridade e o preconceito enraizado contra os ciganos dificultam a sua entrada no mercado de trabalho o que contribui para que esta seja uma das comunidades étnicas com o mais baixo nível socioeconómico e com piores condições de vida. A droga, os roubos, tornam-se, por vezes, uma forma alternativa para ganhar a vida.

4.4. Os Ciganos e a Escola pública

Neste capítulo pretendo tratar da relação da comunidade cigana com a escola pública, que ao longo do tempo tem sido pautada pelo afastamento com algumas excepções embora naturalmente tenha havido alguma evolução. Esse afastamento tem ocorrido não só em Portugal mas nos outros países onde esta comunidade está presente.

Maria José Casa-Nova (2006) desenvolve algumas reflexões sobre os factores que estão por detrás deste fenómeno. No seu trabalho faz uma pesquisa de terreno etnográfica com o objectivo de desconstruir a ideia de que “os ciganos não gostam da escola”. As suas reflexões e dados resultam de um trabalho de investigação junto de uma comunidade cigana residente na periferia da cidade do Porto. Os dados referem-se ao trabalho de terreno desenvolvido entre 1997 e 2005 através de observação participante e entrevistas semi-estruturadas (2003-2005) e observação participante dentro da escola que serve esta comunidade (1997-1999).

As comunidades ciganas têm sido secularmente afastadas da escola não só em Portugal como nos restantes países da Europa onde estas comunidades estão presentes. Apesar dos índices de escolaridade cigana apresentarem diferenças nos diversos países europeus actualmente as comunidades ciganas continuam, quando comparadas com a restante população, a apresentar os mais baixos índices de escolaridade.

Em Portugal o afastamento da escola pública das crianças e jovens da cultura cigana, desde a década 90 do séc. XX, tem sido considerado um problema por parte de entidades públicas, professores e técnicos superiores. Dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, as comunidades ciganas portuguesas continuam a ser aquelas que apresentam, a nível nacional e para os três ciclos de ensino obrigatório, um menor índice de aproveitamento escolar, embora este resulte sobretudo do elevado absentismo existente dentro destas comunidades.

Embora na sociedade portuguesa os índices de analfabetismo tenham diminuído das gerações mais velhas para as mais novas, esta diminuição não apresenta no entanto uma progressividade linear, existindo actualmente jovens entre os 15 e os 25 anos que, tendo já abandonado o sistema de ensino, possuem apenas a frequência do primeiro ou do segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico.

A compreensão das razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento destas comunidades da escola passa pelo conhecimento da etnia cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos jovens ciganos na vida activa desempenham um papel muito importante. Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural.

A escola vai solicitando à criança cigana o desempenho de determinadas tarefas para a resolução das quais a criança vai-se apercebendo que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, tendo pouco significado para a escola. Dentro do sistema cultural em que a escola se insere as crianças ciganas acabam frequentemente classificadas em função de categorias pré-determinadas de desenvolvimento cognitivo, elaboradas pela cultura letrada e de acordo com os valores, os critérios, e as normas da sociedade maioritária. As habilidades necessárias para a venda ambulante, a compra e venda de objectos usados, não são necessariamente as requeridas por um “suposto” bom aluno.

Esta categorização tem dado origem em diversos países europeus (felizmente não em Portugal) a uma transformação da diferença cultural em deficiência mental, com

um número significativo de crianças ciganas a frequentar escolas para crianças com “handicap mental” em países como a Alemanha, a Itália, a França, o Reino Unido e a Irlanda.

As crianças ciganas tendem a ser consideradas difíceis porque provocam ruído, mesmo silenciosas e silenciadas porque incomodam pela sua não adaptação à escola, atribuída pelas professoras às famílias e ao contexto sócio-cultural em que habitam.

Da observação que Maria José Casa-Nova (2006) fez em sala de aula concluiu que mais do que os conteúdos curriculares é a forma e os processos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula que explicam em grande parte o inconformismo dos ciganos face à escola, o que os motiva a criarem pretextos e estratégias para abandonarem a sala a meio de uma aula, ou para faltarem às aulas no dia seguinte: dores de cabeça, familiares doentes, um irmão mais pequeno, etc. Por seu lado os professores não compreendem que estas estratégias de fuga à escola escondem um problema mais profundo, relacionado com o mal-estar que estas crianças sentem dentro da escola tal como esta se encontra configurada. Os professores frequentemente atribuem a falta de integração ao facto de os alunos não gostarem da escola porque não são educados pela família nesse sentido.

“O cigano é rei porque não tem patrão. Mas não tem futuro porque não tem escola.”

In “A Relação dos Ciganos com a Escola Pública”, Maria José Casa-Nova
Braga, Universidade do Minho, 2006

A falta de escolaridade é entendida por grande parte da comunidade como um factor que dificulta a inserção no mercado de trabalho em ocupações fora do âmbito tradicional das ocupações ciganas, retirando-lhes outras perspectivas de futuro profissional.

A incapacidade estrutural de permanência continuada na escola pode ser explicada pela pertença a um sistema cultural diferenciado, onde existe toda uma forma de pensar o mundo e formas diferentes de o ordenar. Assim, actualmente não estão

construídas as condições, os contextos, e os processos que permitam a frequência prolongada na escola por parte dos ciganos, com algumas excepções.

As famílias ciganas que não se interessam pela escola ainda não lhe encontraram significado e interesse dentro do seu sistema de valores e modos de vida. Do ponto de vista da socialização e educação familiares as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente marginal face às restantes actividades do quotidiano. Não é que as famílias e crianças não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa para fazer parte de forma duradoura dos seus projectos e quotidianos de vida.

O ritmo de vida das crianças depende do ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano dependem da vivência quotidiana dos adultos: o ritmo das feiras, as festas, os horários das refeições, as horas para dormir, as redes de sociabilidade...Este e outros factores influenciam as formas de percepção espacial e temporal, organização mental e estruturação de pensamento das crianças, processando-se estas de maneira diferente daquela que é exigida pela escola tal como se encontra actualmente configurada.

A criança desenvolve-se dentro do seu próprio ritmo, com grande flexibilidade e preocupação dos progenitores com o seu bem-estar, sem imposição de horários ou de regras concordantes com as regras valorizadas pela escola. O despertar naturalmente, de acordo com o ritmo das crianças e as suas necessidades biológicas, faz parte dos processos de socialização e educação familiares, desobrigando a criança de uma disciplina que constitui um factor fundamental para uma escolarização bem sucedida.

Por outro lado, o tipo de trabalho que desenvolvem (geralmente feirantes), não necessita de um grau elevado de instrução, e saber ler, escrever e fazer cálculos aritméticos simples é suficiente. As crianças, desde bebés são transportadas para as feiras pelos pais, sendo diariamente integradas no seu ambiente profissional, ajudando-os na montagem e desmontagem das tendas e a comercializar os artigos expostos a partir dos cinco anos de idade.

As crianças são educadas para a realização de casamentos em idades precoces, sendo este também um dos factores que impedem uma frequência escolar prolongada.

Um jovem ou uma jovem solteiro ou solteira são olhados pela comunidade como alguém que está em idade de formar uma nova família, com a protecção e o apoio dos progenitores que após a realização do casamento lhes proporcionam um lugar nas feiras e adquirem os seus primeiros materiais para comercialização, bem como uma entrada efectiva no mundo do trabalho.

O receio de consequências negativas funciona frequentemente como inibidor da realização de aspirações sociais individuais e familiares, principalmente para o género feminino.

Assim, a relação dos ciganos com a escola pública tem sido marcada por um afastamento que tem na sua origem factores endógenos e exógenos a estas comunidades. A relação da escola com os ciganos tem-se baseado num conhecimento estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença.

Segundo Maria José Casa-Nova (2006), “enquanto as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerarem a existência de uma cultura oficial escolar e perspectivarem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação inter/multicultural não será uma utopia realizável.”

Existe uma tendência para responsabilizar os ciganos pela sua pouca integração na comunidade envolvente e em instituições como a escola. Esta e a comunidade em geral podem e devem dar passos no sentido de melhorar a relação com a comunidade cigana, para além dos que têm vindo a dar, e que se mostram muito superficiais e pouco eficazes sobretudo a médio e longo prazo. A pressão por parte da segurança social para que os filhos dos ciganos frequentem a escola sob pena de deixarem de receber apoios financeiros como o rendimento mínimo garantido é uma forma de levar os ciganos a frequentarem as escolas mas cuja eficácia é muito limitada se não houver um esforço por parte da comunidade escolar para integrá-los verdadeiramente. Os professores devem adaptar-se aos diversos grupos/turmas com quem trabalham, para que as aulas resultem. Cada grupo tem as suas especificidades e uma turma constituída por elementos de etnia cigana também terá as suas. Se o professor tentar dar as suas aulas sem conhecer e ter em consideração a cultura, os hábitos e comportamentos dos seus

alunos muito provavelmente verá os seus esforços resultarem em frustração, desinteresse e desmotivação quer para os seus alunos, quer para si próprio. Assim, apesar de ser positiva a existência de um maior número de alunos da comunidade cigana a frequentarem a escola, mantê-los lá continua a ser uma tarefa difícil.

Antes de descrever mais pormenorizadamente a minha experiência na Escola Primária do “Casalinho da Mata” irei desenvolver um pouco o conceito de Teatro e Comunidade.

5. Teatro e Comunidade

O Teatro e Comunidade é uma área aberta a metodologias contemporâneas de criação e performance artística que nos permite pensar o local de uma forma global, pretende intervir na vertente social, nomeadamente na integração social, multiculturalidade, prevenção de comportamentos de risco, intervenção com grupos carenciados, ensino especial, terceira idade.

No percurso assumido pela prática de Teatro na Comunidade, identificam-se especialmente três modelos que se diferenciam em função dos objectivos e métodos serem decididos ou não pelas pessoas que participam dos projectos teatrais:

1. Teatro para a Comunidade:

Este inclui o teatro feito por artistas para comunidades periféricas, sem conhecer à partida a sua realidade. Trata-se de uma abordagem de cima para baixo, um teatro de mensagem. Segundo Boal (1996):

“Usávamos nossa arte para dizer verdades, para ensinar soluções: ensinávamos os camponeses a lutarem por suas terras, porém nós éramos gente da cidade grande; ensinávamos aos negros a lutarem contra o preconceito racial, mas éramos quase todos alvíssimos; ensinávamos às mulheres a lutarem contra os seus opressores. Quais? Nós mesmos, pois éramos feministas-homens, quase todos. Valia a intenção.”

2. Teatro com a Comunidade:

Aqui o trabalho teatral parte da investigação de uma determinada comunidade para a criação de um espectáculo. Aspectos como a linguagem, o conteúdo ou a forma – manifestações populares típicas – são incorporados no espectáculo. Cada grupo requer uma abordagem própria.

3. Teatro realizado por Comunidades

Tem grande influência de Augusto Boal. Inclui as pessoas da Comunidade no processo de criação teatral. Esta evolução proposta por Boal influenciou muitos trabalhos de Teatro e Comunidade a nível mundial. O teatro passou a ser a “arena” privilegiada para reflectir sobre questões de identidade de comunidades específicas, contribuindo para o aprofundamento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade que podem, através da improvisação, do jogo teatral, explicitar suas

semelhanças e diferenças. Segundo Kershaw (1992), o teatro feito pela comunidade contribuiria para a “contínua regeneração do espírito de comunidade”.

A minha primeira experiência na área do Teatro e Comunidade foi no grupo de teatro da Faculdade de Economia do Porto. O trabalho desenvolvido pelos encenadores (finalistas da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo) partiu dos relatos das experiências de vida bem como dos elementos (textos, imagens, etc.) que os “actores” apresentavam nas sessões. Esse trabalho agradou-me particularmente e funcionou como uma espécie de terapia, um espaço de liberdade criativa e de expressão onde pude entrar em contacto com as minhas emoções de uma forma que nunca antes tinha experimentado. Essa experiência fez nascer em mim de certa forma o “bichinho” do teatro e pude comprovar pela minha própria experiência os benefícios da arte sobre o indivíduo.

Também enquanto professora na área das ciências sociais pude experimentar o uso do jogo como forma de estimular os alunos na aprendizagem de conceitos cuja simples transmissão teórica mostrava-se, na minha opinião, insuficiente. Fi-lo por instinto e por uma questão prática. Usei-o especificamente na área da gestão, que se trata basicamente da tomada de decisões, em vários contextos com a informação que temos no momento. Podemos explicar a um aluno como fazer uma compra, por exemplo, descrevendo as fases por que passa uma empresa quando faz este tipo de operações. Mas seria mais interessante e produtivo criar situações em que os alunos pudessem ter consciência naturalmente de como se processa uma operação desta natureza no contexto de uma empresa. Decidi criar grupos dentro da turma, cada grupo representava uma empresa de um sector diferente. Expliquei as regras e basicamente fiz com que os alunos se sentissem verdadeiros gestores de empresas tendo de fazer uma escolha prática. Funcionou muito bem, o que poderia ter sido uma aula “chata”, transformou-se numa aula verdadeiramente interessante e produtiva para os alunos. Foi uma experiência marcante para mim, tendo sido uma das primeiras aulas que dei e pude aperceber-me da diferença que pode fazer um pouco de criatividade.

Actualmente continuo a integrar a expressão dramática e o jogo nas minhas aulas de economia e gestão não só para passar os conteúdos mas para trabalhar as

dinâmicas de grupo ou para ajudar a desenvolver determinadas competências nos alunos que são tão importantes mas que tendem a ser descuradas no ensino formal.

5.1. Viola Spolin

O propósito do meu estágio era demonstrar o impacto que as artes e em particular a expressão dramática poderiam ter nos alunos e na comunidade escolar em geral. Pretendia comprovar que a sua experimentação pode transformar o indivíduo, motivá-lo e mobilizar não só os alunos como o meio envolvente transformando dessa forma a própria comunidade em que este se insere.

Recorri ao longo do meu trabalho no “Casalinho da Mata” naturalmente ao jogo dramático e uma das autoras que para mim foi uma referência e cujos jogos experimentei nas sessões com grande sucesso foi Viola Spolin, recorri a bibliografia de outros autores, especialmente jogos dedicados ao meu público-alvo: as crianças. Mas mesmo os autores mais recentes naturalmente vão “beber” ao que se fez no passado.

Viola Spolin interessou-se pela improvisação e pelo jogo como processo tendo sido responsável não só pelo desenvolvimento desta área através da criação de vários jogos, como pela sua sistematização e divulgação através da publicação de livros. Numa entrevista de 1974 afirmou: “Os jogos afloram de uma necessidade, eu não me sento em casa e os concebo, quando tenho um problema de encenação faço um jogo; quando aparece um outro problema faço um novo jogo”. É fácil um pedagogo, independentemente da área em que lecciona, identificar-se com esta forma prática de encarar o desenvolvimento de metodologias pedagógicas, porque na minha opinião é exactamente assim que o processo deve ocorrer. Instintivamente, vamo-nos apercebendo de determinados problemas e vamos experimentando e criando. Não existem caminhos únicos e fórmulas mágicas, alunos e professores vão aprendendo durante o processo e o caminho vai-se fazendo.

Viola Spolin não inventou o jogo, de facto todos nós jogamos consciente ou inconscientemente, faz parte da vida. O uso do jogo de forma consciente no trabalho com grupos de teatro e outros e acima de tudo a sua sistematização, aqui reside o contributo precioso de Viola Spolin para o ensino das artes (em particular o teatro) e mesmo noutras áreas que puderam usufruir do seu trabalho.

5.1.1. Contexto e Influências

Nos fins do século XIX surge na Europa e nos Estados Unidos a Escola Nova, uma forma inovadora de encarar o ensino. Um dos objectivos desta nova corrente de pensamento era a democratização do ensino, que este fosse acessível a todos. Outra das características era o facto de se dar mais importância ao processo do que ao produto final. Procurava-se ainda o respeito das características individuais, a singularidade, inserindo o indivíduo no grupo social de que faz parte.

Por esta altura começa a desenvolver-se o uso dos jogos teatrais em detrimento da simples memorização de textos literários, como era usual até ao momento quando se tratava de experiências de teatro nas escolas. Neste contexto, em 1917, surge a primeira formulação de jogos dramáticos, por Coldwell Cook, que considera 3 princípios básicos:

1. A aprendizagem não advém da disposição de ler ou escutar, mas da acção, do fazer e da experiência;
2. O “bom trabalho” é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse do que da compulsão e aplicação forçada;
3. O jogo é o meio natural de estudo para a juventude.

Nas décadas de 50 e 60 o teatro tomou grandes proporções no meio escolar. Apesar da existência de diferentes abordagens as novas concepções da época tinham em comum a ideia de prática teatral através de jogos. Possuíam diferentes concepções filosóficas e diferentes objectivos a serem alcançados no meio escolar. Assim surge o contextualismo segundo o qual qualquer projecto em arte-educação deve ter em conta as necessidades sociais em que vive o educando, tendo por objectivo viabilizar a reflexão sobre o contexto sócio-ambiental em que se encontra inserido. Por oposição surge o essencialismo. Para alguns educadores na área das artes o contextualismo não considerava a especificidade da arte, mas a colocava ao serviço de objectivos extra-teatrais. Os adeptos do essencialismo defendiam que a importância da arte na educação está na especificidade da sua linguagem. Isto é, a arte possui valor em si própria e o seu objectivo principal é vivenciá-la. Assim os educadores em arte entendem que a presença da arte na formação do educando contribui com outros elementos e formas de apreender

a realidade. A experiência estética tem um papel relevante na educação sendo um factor singular/único de conhecimento e comunicação com o mundo que nos cerca. O papel do professor não consiste apenas em ocupar um lugar passivo, como observador do desenvolvimento espontâneo do aluno. As suas práticas devem ser planeadas para que o processo de aprendizagem aconteça. Esta perspectiva considera fundamental que o aluno tenha acesso à história da arte e saiba fazer leitura da obra artística.

Spolin aproxima-se da perspectiva essencialista. Defende a ideia de que o teatro, no âmbito da educação, deve ser desenvolvido através da convenção teatral. Sugere que o jogo dramático infantil deve se transformar em comportamento comunicável de palco. Assim, supera a concepção de teatro-educação, que defende os jogos dramáticos apenas como possibilidade de livre-expressão ou simples vivência subjectiva do aluno. Esta perspectiva considera fundamental que o aluno tenha acesso à história da obra artística.

Além destas correntes temos a influência de vários acontecimentos que marcaram a época na qual viveu Viola Spolin (7 de Novembro de 1906 a 22 de Novembro de 1994). Em 1950 e 1960 surgem na Europa e EUA movimentos de apoio aos processos de libertação nacional do terceiro mundo, o movimento hippie, protestos estudantis, surgem novos fenómenos artísticos contestando o sistema político norte-americano, o conflito do Vietname: impulsionador de discussões de temas como a violência, o militarismo norte-americano e o racismo. Assim, os movimentos artísticos da época foram marcados pelo impulso para a experimentação, novos modos de produção cultural e artística, tendência à autonomia com relação às instituições artísticas do sistema vigente e uma prática estética concebida como prática social generalizada acessível a todas as pessoas excluídas até aquele momento. Esses grupos experimentais davam ênfase à criação colectiva, à experimentação, improvisação e transitoriedade do espectáculo (happening) como meio de descoberta de novas formas de comunicação com o público.

5.1.2. Percurso

Uma das figuras que mais influenciaram Spolin foi Neva Boyd, importante educadora de Chicago que desenvolveu o seu trabalho a partir de jogos recreativos com imigrantes, durante a grande crise de 1929. Spolin preparou-se inicialmente para ser uma assistente social trabalhando com Boyd entre 1924 e 1927. Ao trabalhar como

supervisora dramática para a secção de Chicago do Works Progress Administration's Recreational Project (WPA), entre 1939-1941, Spolin sente necessidade de desenvolver um sistema que facilite o treino teatral e cruze as barreiras étnicas e culturais dentro do WPA.

De acordo com Spolin, os ensinamentos de Neva Boyd promoveram um treino extraordinário no uso de jogos, no contar de histórias e danças folclóricas que podem servir como ferramentas que estimulam a expressão criativa em crianças e adultos através da auto-descoberta e da experiência pessoal. Construindo os jogos teatrais a partir da experiência de Neva Boyd, Viola Spolin desenvolveu novos tipos de jogos centrados na criatividade individual, adaptando e usando o conceito de jogo como forma de estimular a capacidade de auto-expressão criativa. Estas técnicas foram mais tarde formalizadas sob o nome de Jogos Teatrais ou "Theater Games."

Em 1946 Spolin fundou a *Young Actors Company* (Companhia dos Jovens Atores) em Hollywood, no qual trabalhava com crianças a partir dos seis anos de idade usando o sistema de jogos teatrais, ainda em desenvolvimento. Esta companhia existiu até 1955, altura em que Spolin retorna a Chicago para dirigir para o *Playwright's Theater Club* (Clube Teatral de Dramaturgos) e, depois, conduzir ensaios de jogos com o *Compass Theater* (Teatro da Bússola), a primeira companhia profissional de teatro improvisacional. O *Compass Theater* torna-se uma das principais companhias de teatro na América do Norte. Começa num pequeno teatro perto da Universidade de Chicago no verão de 1955 iniciando uma nova forma de comédia, designada por teatro improvisacional.

De 1960 a 1965, ainda em Chicago, Spolin trabalhou com o seu filho, o encenador, Paul Sills na sua companhia *The Second City* e continuou a desenvolver e ensinar a sua teoria dos Jogos Teatrais. O seu primeiro livro, *Improvisation for the Theater* foi publicado em 1963 e era constituído por duzentos e vinte jogos e exercícios teatrais. Este livro torna-se uma referência clássica para professores de interpretação e educadores. Em 1965 funda o *Game Theater* (jogo Teatral) em Chicago, novamente trabalhando com Sills. Este teatro propõe-se a ter a platéia a participar diretamente no jogos, eliminando efectivamente a separação convencional entre actores e espectadores

que apenas o observavam. Esta experiência conseguiu um sucesso limitado, tendo fechado após alguns meses.

Entre 1970 e 1971 Spolin foi consultora para a companhia *Story Theater* de Paul Sils em Los Angeles, Nova Iorque e na televisão, assim como ajudou na preparação da série de televisão *Friends and Lovers* e apareceu no filme de Paul Mazursky *Alex in Wonderland* (MGM 1970). Em Novembro de 1975, com a publicação do *Theater Game File* tornou a sua metodologia particular de ensino de teatro mais prática para os professores nas classes de aula.

Em 1976 fundou o Spolin Theater Game Center em Hollywood. Em 1979 foi agraciada com um título de Doutora Honoris Causa pela Eastern Michigan University e, até o ano de 1990 continuou a ensinar no seu Centro. Em 1985 foi publicado o seu novo livro *Theater Games for Rehearsal: A Director's Handbook*. As publicações em inglês, posteriores à sua morte têm recebido revisões do seu filho Paul Sills.

5.1.3. Caracterização dos Jogos Desenvolvidos por Viola Spolin

Viola Spolin criou jogos para libertarem a tensão do actor, jogos para limparem o actor de preconceitos subjectivos, jogos de relações e carácter, jogos de concentração – resumindo, jogos para cada área na qual o actor pretende se desenvolver.

Termos-chave nos jogos de Viola Spolin:

Fisicalização (mostrar em vez de contar),

Espontaneidade (momento de explosão),

Intuição (conhecimento para além do sensorial-físico e mental),

Público (parte do jogo, em vez do observador solitário)

Transformação (actores e público confrontam uma nova realidade).

Para além do prazer tangível do jogo, este aumenta a sensibilidade, a consciência de si próprio e o efeito no grupo e na comunicação interpessoal. Como resultado, os jogos desenvolveram mais do que treino de actor, ou seja, técnicas de encontro, programas de consciência de si próprio e estudos de comunicação não verbal. Os sistemas de Viola Spolin usam-se nos EUA não só nas universidades, comunidades, e

programas de treino de teatro, mas também em inúmeros curriculuns que se relacionam com interesses educacionais e que não estão relacionados especificamente com o teatro.

A lista das conferências, demonstrações e workshops de Viola spolin é extensa. Introduziu o seu trabalho a estudantes e profissionais do teatro, ensino primário e secundário, escolas para sobredotados, religião, saúde mental, psicologia, e centros de reabilitação de crianças delinquentes.

6. A Minha Experiência no “Casalinho da Mata”

Estagiei desde Janeiro até meados de Junho (final do ano lectivo) na Escola Primária do “Casalinho da Mata”. O meu objectivo consistia em orientar uma turma do segundo ano em actividades de expressão dramática, ver como reagiam e comprovar ou não o impacto das artes e neste caso da expressão dramática nos indivíduos que o experimentam e na comunidade em geral. Desde o princípio não pretendi fazer uma apresentação final porque considerava que seria pouco tempo e queria estar tranquila para observar o grupo sem stress ou pressões.

Grande parte dos alunos do “Casalinho da Mata” pertence à comunidade cigana. É um público especial. A primeira vez que dei uma aula foi em substituição da minha orientadora de estágio. Na altura ainda não estava a estagiar mas funcionou como um primeiro contacto com os alunos com os quais viria a trabalhar. Não estive sozinha nessa aula, estive acompanhada pelo professor de educação física Filipe Neto. Decidimos juntar as duas turmas, ainda assim, foi muito complicado, os miúdos estavam impossíveis. Não consegui fazer o jogo que tinha preparado para eles e mudei de estratégia. Perguntei-lhes o que queriam fazer e jogaram ao “1, 2, 3 macaquinho de chinês”. Essa primeira experiência deixou-me particularmente assustada e preocupada com o estágio. Mas encarei como um desafio. E quando comecei de facto a estagiar as coisas foram fluindo e correram bem melhor do que esperava depois daquele primeiro impacto. Senti-me sempre muito apoiada pela minha orientadora de estágio: Prof. Sónia Lucena. Inicialmente eu orientava as aulas de expressão dramática da turma do segundo ano acompanhada pela professora Sónia Lucena e assistia às aulas de inglês da mesma turma, dadas pela professora Fátima Tavares. Posteriormente passei a assistir as aulas de educação pela arte da turma do primeiro ano com a professora Sónia Lucena e a experimentar as actividades de expressão dramática também com essa turma.

Fui experimentando diversas actividades e fui descobrindo aos poucos o que funcionava melhor com o grupo. Desde o início constatei que os alunos tinham alguma dificuldade em manter a atenção nos jogos e actividades que exigiam mais concentração bem como de permanecerem durante muito tempo a realizarem o mesmo jogo ou actividade, ou mesmo ficarem sossegados por mais do que uns instantes. Então fui propondo jogos/actividades que implicavam mais movimento ou o manuseamento de objectos o que geralmente também funcionava muito bem. Tinha sempre várias

actividades planeadas para que as sessões fossem dinâmicas e os alunos não perdessem o interesse e motivação.

As questões disciplinares foram sempre uma constante. Nunca sabemos muito bem o que vai acontecer numa sessão. A qualquer momento pode desencadear-se uma situação complicada, de violência verbal e/ou física entre os alunos. Por vezes desencadeavam-se situações de violência a partir de brincadeiras que corriam mal. E pode ser um desafio imenso para um professor procurar resolver as situações de forma pacífica e justa para todos evitando que a violência se propague. Inicialmente existe também uma tendência para os alunos porem à prova o professor. No meu caso essa fase felizmente foi muito curta e senti-me querida e bem recebida pelos alunos. Mas naturalmente surgiram momentos complicados que rapidamente foram ultrapassados e resolvidos e a experiência para mim, e sinto que também para os alunos, foi globalmente muito positiva.

6.1. Sessões

Apresento as notas que fui tirando das sessões com os alunos e algumas reflexões que fui fazendo ao longo do processo. Estas decorriam uma vez por semana às quartas-feiras à tarde. No primeiro tempo lectivo assistia às sessões da professora Sónia Lucena com a turma do primeiro ano e no segundo tempo coordenava as actividades da turma do segundo ano com a colaboração da professora Sónia Lucena. Acompanhei ainda algumas sessões da professora Fátima Tavares com a turma do segundo ano.

07.01.09

Turma do 2º ano:

Os alunos fizeram desenhos sobre um tema livre e explicaram-nos à turma. Mostraram-se bastante motivados. Um dos trabalhos que mais me surpreendeu foi o de um aluno que representou a raiva. Muitos dos alunos estavam sistematicamente a recomençar os trabalhos e pediam-me novas folhas por não estarem satisfeitos com os trabalhos que estavam a fazer. Isto resultava de estarem constantemente a comparar os desenhos com os dos colegas.

14.01.09

Turma do 2º ano:

Os alunos sentaram-se em círculo a olharem uns para os outros durante alguns minutos. Quando dei sinal todos puseram um objecto pessoal no centro do círculo (peças de roupa, colares, sapatos, etc.). Em seguida o grupo tentou adivinhar a quem pertencia cada um dos objectos. Mais uma vez nesta sessão senti que os alunos estavam bastante presentes e motivados.

21.01.09

Turma do 2º ano:

Sentámo-nos em círculo no chão e fizemos o jogo do telefone estragado. Em seguida os alunos lembram-se de um jogo que estavam habituados a jogar. Continuávamos sentados em roda, um aluno ia andando à nossa volta e deixava cair um lenço por detrás de um dos colegas, esse colega de seguida tinha de correr atrás do outro colega e evitar que ele se sentasse no seu lugar, se não o conseguisse tinha de deixar cair o lenço junto de outro elemento e assim sucessivamente.

28.01.09

Turma do 2º ano:

Fizemos a actividade do “Tico-Teco”: O grupo põe-se de pé em círculo. O professor (coordenador) passa uma caneta azul ao aluno da direita, dizendo: “Este é o Tico.”. O aluno deve responder: “Olá Tico!” e passa ao colega do lado dizendo: “Este é o Tico.” E assim sucessivamente. De seguida o professor (coordenador) passa uma caneta vermelha ao aluno à esquerda dizendo “Este é o Teco.” O aluno recebe a caneta dizendo: “Olá Teco!” e passa-a ao colega de lado dizendo: “Este é o Teco.” E assim sucessivamente. Deve-se tentar não perder o fluxo e vai-se aumentando a velocidade. Os alunos reagiram bem, gostaram e estiveram concentrados durante algum tempo. Quando eu senti que estavam a ficar mais dispersos mudámos de actividade. Os alunos tinham geralmente alguma dificuldade em manter a concentração por muito tempo e quando sentia que “os estava a perder” introduzia um novo jogo.

Assim, a segunda actividade que fizemos nessa sessão consistiu em cada aluno pegar num objecto qualquer e dar-lhe um uso diferente do habitual. Isto é, uma cadeira

podia ser um cavalo, um trenó, um carrinho de mão, etc. Os alunos deviam explorar e tentar descobrir a maior quantidade possível de utilizações pouco comuns para o objecto em questão. Os colegas tentavam adivinhar que actividade o colega estava a desempenhar. Alguns alunos tentavam monopolizar este tipo de actividades, queriam ser sempre eles a estarem no centro, a terem as atenções. Tendiam a ser os alunos com comportamentos de líder nas outras situações. Eu naturalmente procurava contrariar esta tendência.

04.02.09

Observação da sessão da turma do 2º ano da professora Fátima Tavares:

Nesta sessão decorreu o visionamento de um filme interactivo em inglês. O filme tinha vários jogos e actividades através dos quais os alunos iam aprendendo alguns termos em inglês. Os alunos estiveram bastante divertidos e procuravam responder às perguntas e mostrar que sabiam. As crianças intervinham de forma positiva e ficavam felizes quando conseguiam acertar nas respostas.

Alguns alunos mais irrequietos distraíam-se com os brinquedos. (As sessões da professora Fátima Tavares decorriam inicialmente na biblioteca, muitos objectos da sala – livros e brinquedos – funcionavam como um factor de distracção para alguns elementos com natureza mais irrequieta.)

Turma (2º ano):

O grupo sentou-se em círculo, um elemento passava um objecto invisível/imaginário ao colega do lado e este passava ao elemento seguinte e assim sucessivamente até chegar ao final da roda. Cada jogador devia segurá-lo e examiná-lo antes de o passar ao vizinho e o objecto invisível devia manter a mesma forma e tamanho. Os alunos tiveram alguma dificuldade em manter a forma do objecto e em perceber que tipo de objecto lhes era passado mas ainda assim brincaram à sua maneira, ainda que sem seguir totalmente as regras e divertiram-se.

11.02.09

Observação da sessão da professora Fátima Tavares:

Os alunos fizeram desenhos de animais a partir de recortes de revistas. Como acontecia com actividades de expressão plástica, estiveram muito entretidos e motivados. Nas sessões dos outros professores havia actividades em que eu me limitava a observar mas geralmente também participava. Nesta participei ajudando os alunos a escolherem as imagens e recortando-as. Houve naturalmente algumas figuras que eram “cobiçadas” por mais do que um aluno. Mas tudo se foi resolvendo sem grandes problemas. Eu e a professora Fátima Tavares íamos chamando a atenção para outras imagens igualmente interessantes e tudo decorreu sem grandes sobressaltos ou problemas de indisciplina.

Turma do 2º ano:

Dividi o grupo em pares e pedi a cada par para escolher um desporto para mimetizar. Cada par tinha alguns minutos para ensaiar antes de demonstrar as suas proezas desportivas aos colegas. Alguns alunos deram largas à sua imaginação e começaram a representar outro tipo de actividades mas fui conduzindo e dando indicações. Sobretudo com os rapazes era preciso ter algum cuidado porque rapidamente passavam para as típicas simulações de lutas, que embora comessem na brincadeira às vezes acabavam mal...Mas nada que não se conseguisse controlar ou gerir.

18.02.09

Observação da sessão da professora Fátima Tavares:

Os alunos fizeram jogos e cantaram músicas em Inglês. Inicialmente as actividades decorriam tranquilamente. Estivemos sentados no chão numa roda a fazer actividades que os alunos conheciam, a que estavam habituados e das quais mostravam gostar bastante. Porém mais uma vez alguns alunos começaram a distrair-se com os brinquedos e livros da sala, perturbando e desestabilizando o grupo. Aos poucos este comportamento provocava a saída de outras crianças das actividades. A professora Fátima esteve incansável como sempre, com uma paciência imensa, mas desta vez foi

necessária a intervenção do funcionário para retirar da sala os elementos mais perturbadores.

A professora Fátima jogava com as crianças, não desistia, estava sempre muito presente, atenta, mudava de estratégia quando necessário para não perder o grupo.

Turma do 2º ano:

Experimentámos o jogo da explosão. Um dos alunos corria atrás dos restantes e quando tocava num colega este tinha de explodir. Os alunos estiveram bastante tempo a explorar este jogo, reagiram muito bem. Todos passaram pelo papel de “apanhar” os colegas. Noutras sessões posteriores este seria um jogo muito “requisitado”, tendo sido um dos jogos preferidos da turma.

04.03.09

Turma do 1º ano:

Filmagem da sessão de dança com a professora Sónia Lucena.

A turma do primeiro ano tinha geralmente poucos alunos (era frequente faltarem alguns). Apesar de o grupo ser pequeno era algo irrequieto e problemático. Havia algumas actividades de que gostavam particularmente e repetiam-nas com agrado. As aulas de dança eram muito apreciadas.

Turma do 2º ano:

Representámos histórias criadas pelos alunos usando a técnica da “babloção” (trabalho a pares). Esta actividade agradou particularmente ao grupo. Pedi-lhes que formassem duplas, pensassem numa situação e ensaiassem. Teriam de falar numa língua “estranha”, de seguida cada grupo teria de apresentar a situação à turma. Eu fiquei com um dos alunos que não tinha par e embora até essa sessão ele fosse por vezes um pouco irrequieto depois dessa situação senti-o cada vez mais motivado nas sessões. Tudo o que envolvesse situações de improvisação e faz de conta captavam a sua atenção e as actividades eram desenvolvidas com gosto e criatividade. Ao participar nas actividades com os alunos não conseguia acompanhar como gostaria os ensaios dos outros grupos. No final as situações criadas por cada par foram apresentadas aos colegas. Algumas

situações retratavam alguma violência, reflexo do que os alunos viam e sentiam nas suas próprias casas e através do contacto com a família, vizinhos e conhecidos.

11.03.09

Acompanhamento da sessão da turma do 1º ano da professora Sónia Lucena (lesionada no braço esquerdo):

Fizemos pinturas nas mãos/braços a pares com troca dentro de cada par. Os alunos adoraram a actividade. Eu também participei, quer pintando, quer sendo pintada por eles. Muitas vezes quando fazia as actividades com o grupo sentia-me uma criança. Procurava estar alerta para controlar qualquer situação mais complicada que surgisse mas em muitos momentos entrava no jogo e brincava com eles.

Turma do 2º ano:

Fizemos massagens a pares com trocas dos elementos correndo todos os alunos da turma. Nesta actividade um aluno que tinha tendência a portar-se mal e a amuar foi o único a recusar-se a participar. Com alguma insistência da minha parte e da professora Sónia Lucena acabou por permitir que eu lhe fizesse as massagens. Inicialmente estava muito tenso e a fazer força para não relaxar, apresentou muita resistência mas acabou por se deixar ir. Mais tarde já fazia e recebia massagens dos colegas. De resto foi uma actividade feita com muito entusiasmo pela turma.

De seguida fizemos uma actividade proposta pelos alunos: “Brincar aos médicos”. Estiveram muito entretidos e concentrados no seu “faz de conta”. Eu limitei-me a observar. Fiquei impressionada com a forma organizada como decorria a brincadeira. Cada um tinha bem presente o seu papel e levavam-no muito a sério. Era notório que não era a primeira vez que o faziam e percebia-se a influência da televisão. Demonstraram muita maturidade na forma como se organizaram e funcionaram em grupo.

18.03.09

Os alunos contaram histórias em grupo. Um aluno começava a contar uma história, o outro partia da história do colega dava-lhe continuidade e assim sucessivamente. A actividade fluiu. Houve mais uma vez uma tendência para alguns

alunos tentarem monopolizar a história. Mas com jeito e paciência vai-se resolvendo e globalmente a sessão correu bem.

25.03.09

Acompanhamento da sessão da professora Sónia Lucena com a turma do 1º ano:

Nesta altura decorreu a semana italiana com diversas iniciativas proporcionadas por voluntários italianos da Civitas. As actividades planeadas para os alunos nem sempre correram bem. De facto os alunos são complicados e conquistá-los inicialmente pode ser um desafio. Senti que os voluntários se esforçavam mas não esperavam que fosse um público tão complicado e exigente e as dificuldades com a língua foram outro desafio.

Durante a sessão juntaram-se as 3 turmas e houve uma tentativa de visionamento de um filme que não funcionou porque os filmes que se experimentaram não estavam em português. Embora alguns alunos estivessem interessados inicialmente os outros perturbavam de tal forma que não foi possível prosseguir. Mas a actividade seguinte decorreu muito melhor, fizeram um jogo de palavras em Italiano e como acontecia com as actividades em inglês os alunos mostraram-se motivados e interessados.

Turma do 2º ano:

Os alunos fizeram máscaras. E como acontecia com actividades de expressão plástica gostaram muito, estiveram empenhados e interessados. A ideia inicial era na sessão seguinte os alunos usarem as máscaras para criarem personagens e histórias e fazerem pequenas apresentações aos colegas. Mas como passou bastante tempo até a próxima sessão, devido às férias da Páscoa, não concretizamos a segunda parte da actividade.

15.04.09

Turma do 1º ano:

Experimentei o “jogo da explosão” com a turma do primeiro ano e tal como havia acontecido com o 2º ano o grupo gostou muito da actividade. Nestas idades as crianças têm muita energia e gostam de a usar, daí o sucesso de actividades que implicam algum esforço físico como era o caso desta.

No segundo tempo juntaram-se as turmas e assistimos a uma peça de teatro da junta de freguesia do “Casal da Mata”. Foi algo inesperado, a maior parte dos funcionários e professores não sabiam que iria decorrer. Mas apesar da surpresa rapidamente o grupo de teatro organizou o que era necessário e os alunos gostaram da peça.

13.05.09

Turma do 1º ano:

Fizemos jogos com vendas. Formaram-se pares, um dos elementos estava vendado e o outro tinha de conduzi-lo. Os vários pares circulavam pela sala simultaneamente e de seguida inverteram-se os papéis. Correu muito bem, os alunos adoraram a experiência.

De seguida, aproveitando o mote das vendas, os alunos jogaram à cabra cega.

Turma do 2º ano:

Repetimos a actividade com as vendas que tinha sido desenvolvida com o primeiro ano. E mais uma vez os alunos fizeram os exercícios motivados e divertiram-se. Inicialmente um ou outro resistiu mas depois fluiu sem problemas. Já tinham feito exercícios semelhantes com a professora Sónia Lucena pelo que de seguida introduzimos uma variação: um dos elementos no par fazia uma posição e o colega, de olhos vendados, tentava descobrir e imitar a posição. Desta forma experimentaram um exercício novo que funcionou muito bem.

29.05.09

Turma do 1º ano:

Repetimos uma actividade que já tinha desenvolvido com a turma do 2º ano e que consistia em dar a um objecto um uso diferente do esperado. Correu melhor com esta turma, na minha opinião, devido a nos conhecermos melhor por esta altura. Havia uma maior proximidade entre mim e as turmas a esta altura do que inicialmente, como é natural que aconteça.

Turma do 2º ano:

Os alunos representaram pequenas histórias criadas por eles. Formaram-se 3 grupos e eu integrava um deles. Na turma havia uma aluna que era a líder. Tudo o que ela fazia servia de exemplo para os restantes elementos da turma que claramente aceitavam a sua liderança. Esta situação reproduzia o que se passava com as famílias no bairro. Esta aluna pertencia à comunidade cigana e a sua família dominava igualmente o bairro. Assim, no exercício, havia inicialmente alguma tendência para que os elementos dos outros grupos olhassem para o que ela fazia e procurassem imitar mas aos poucos começaram a concentrar-se no seu próprio trabalho, incentivados por mim nesse sentido e no final tivemos 3 apresentações bem distintas.

03.06.09

Turma do 1º ano:

O grupo esteve a brincar no recreio supervisionado por mim e pela professora Sónia Lucena e ambas participámos nas brincadeiras de recreio.

Turma do 2º ano:

Demos continuidade ao trabalho desenvolvido na sessão anterior. Seguindo uma sugestão do professor Domingos Morais, decidi inverter os papéis nas situações criadas na sessão anterior. As histórias seriam as mesmas mas, por exemplo, quem fez de mãe seria desta vez o filho e o filho faria o papel de mãe. Desta forma poderia trabalhar as relações dentro do grupo. Inicialmente houve muita resistência por parte dos vários elementos de vários grupos, inclusive o meu, mas com a minha insistência e da professora Sónia Lucena, acabaram por aceitar e fizeram. E mais uma vez resultaram trabalhos em que os alunos se mostravam bastante motivados. Numa das apresentações houve uma colaboração por parte dos elementos de outro grupo na parte final da apresentação. Mas os três grupos fizeram apresentações distintas.

No meu grupo foi integrado mais um elemento, um aluno que tinha faltado na sessão anterior e que sempre se mostrou bastante motivado, especialmente quando fazíamos este tipo de exercícios. Ele integrou o grupo sem dificuldades sendo bem aceite pelos restantes elementos e participou activamente fazendo bastantes sugestões.

Havia alguma tendência em algumas das apresentações para situações de simulação de violência. Os alunos naturalmente tendiam a retratar situações do seu quotidiano e dos seus familiares. Eu procurava conduzir os grupos de forma a criar situações próximas da realidade mas positivas.

Geralmente eu trabalhava com os que estavam mais desmotivados e desintegrados à partida e desta vez não foi excepção. Era uma forma de ter todos os elementos a participarem activamente nas actividades propostas. Mas, por outro lado, não podia observar todos os grupos e ir dando apoio a cada um dos grupos. Essa impossibilidade de acompanhar todos os grupos e ir dando sugestões de melhorias em cada trabalho ao longo do processo dificultava o trabalho. As apresentações finais tendiam a retratar situações cruas de alguma violência física e psicológica, ainda que não passassem de simulações. No meu grupo procurei não conduzir em demasia, ou seja, deixei que fossem as crianças a darem as sugestões e ia dando a minha opinião no sentido de orientá-los para a criação de situações quotidianas reais mas que tivessem uma conclusão positiva e/ou com algo de pedagógico.

12.06.09

Neste dia estava muito calor pelo que decidimos que o melhor seria os alunos brincarem no recreio. Além do excesso de calor também não tínhamos muitos alunos porque alguns tinham sido levados pelos pais. A vontade de estarem fechados numa sala não era nenhuma. Uma das alunas estava sistematicamente a fugir. Havia sido montada uma pequena piscina mas que não era para estes alunos, claro que funcionava como uma tentação, e esta aluna em particular teimava em ir para lá. De resto decorreram as habituais brincadeiras de recreio.

17.06.09

Os alunos estiveram entretidos com os brinquedos disponibilizados na biblioteca e na ludoteca.

Foi a minha última sessão com os alunos. Um pequeno grupo quis continuar com as actividades de expressão dramática mas a maioria estava dispersa e mais interessada nos novos brinquedos a que só agora no final do ano lectivo tiveram acesso.

Não forcei, deixei que fizessem o que lhes apetecia. Aproveitei para observar e tirar fotografias e fui dando algum apoio a um ou outro aluno na actividade que estava a desenvolver no momento. Mais uma vez pude constatar a dificuldade em se fixarem e concentrarem por algum tempo num só jogo ou brinquedo. Havia tendência para experimentarem e desarrumarem tudo e não se fixarem em nada em particular, com algumas excepções.

Foi um tempo bem passado, com a habitual animação de final de ano lectivo.

6.2. Alguns Apontamentos

Em relação às minhas sessões com a turma do 2º ano (que foi o meu principal “objecto” de estudo, inicialmente os exercícios implicavam alguma concentração e pouco esforço físico. Como estavam as actividades implicavam estarem demasiado sossegados, dispersavam facilmente. Comecei a trazer exercícios que implicavam mais movimento e resultaram muito bem. O “faz de conta” também resultou muito bem, retratavam em alguns casos situações de alguma violência.

As actividades de desenho e artes plásticas geralmente também eram muito bem recebidas. Estavam geralmente concentrados e motivados mas tinham alguma dificuldade em levar um trabalho do princípio ao fim. Quando começavam a desgostarem-se com o resultado queriam repetir vezes sem conta, também influenciados pelos colegas, comparavam bastante.

As sessões eram planeadas mas várias vezes os exercícios eram alterados em função dos alunos porque me apercebia por exemplo que aquele jogo que tinha previsto não ia funcionar provavelmente naquele dia. Procurava assim sentir a energia dos alunos. Muitas vezes seguia as suas sugestões ou fazia algo que me surgia no momento em substituição às actividades previamente planeadas. Foi o que aconteceu no dia em que fizemos as massagens.

Uma das alunas controlava claramente o grupo. A turma tem uma espécie de código próprio, que funciona à margem da relação com os professores. Numa situação de indisciplina pude observar o poder desta aluna sobre os restantes. A directora da escola queria saber como se tinha desencadeado determinada situação de conflito e caos. Um aluno antes de explicar à directora o que se tinha passado olhou para a aluna em questão a pedir-lhe consentimento.

Por vezes um ou outro aluno amuavam e recusavam-se a fazer as actividades mas com alguma insistência acabavam por participar.

7. Conclusão

A experiência no “Casalinho da Mata” foi globalmente muito positiva. Senti que a minha relação com os alunos foi crescendo e evoluindo. Nunca tinha trabalhado com crianças antes. Sou professora mas a minha experiência tem sido sobretudo em escolas profissionais, com alunos do 10º ao 12º anos e ensino superior. Assim, tendencialmente trabalho com público jovem e adulto. Trabalhar com crianças e em particular numa escola que está inserida num bairro complicado, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular, que têm ainda tantos problemas no seu funcionamento e sobretudo estruturais, de concepção, constituiu um desafio para mim. Tive alguns momentos complicados, como é natural nestes contextos, mas tive também muitos momentos bons em que fui surpreendida com manifestações de afecto e carinho e com empenho e motivação por parte dos alunos no desenrolar das actividades. Ainda tenho muito a aprender como professora mas cresci profissionalmente e pessoalmente com esta experiência.

Não posso avaliar isoladamente o papel do teatro e da expressão dramática no crescimento e desenvolvimento destes alunos e sobretudo nas relações dentro dos grupos com os quais trabalhei nesta experiência porque qualquer pequeno passo ou evolução nesse sentido resultou de vários factores. Tive a sorte de trabalhar com uma equipa que funcionava muito bem e que conseguiu ao longo do ano lectivo motivar os alunos para as actividades de enriquecimento curricular, criar uma forte ligação com eles e que teve força e determinação para lidar com os problemas que foram surgindo e com uma realidade que por vezes é muito dura mas em que cada pequeno avanço é uma grande vitória e muito gratificante. Senti que houve evolução. O envolvimento e interesse pelas actividades propostas foi crescendo e com o aumento da motivação foi possível ver uma mudança na atitude de alguns alunos que por vezes anteriormente levantavam problemas disciplinares.

Lidar com pessoas não é fácil, cada grupo tem as suas particularidades e cada professor tem a sua forma de exercer a profissão que é muito pessoal e única. Não existe uma forma de aprender nem uma forma de ensinar. Existem vários caminhos, em que o erro faz parte. A ilusão da perfeição leva-nos a dar o nosso melhor, a realidade da nossa condição humana ajuda-nos a aceitar e compreender os nossos próprios erros e os das

peessoas com quem nos relacionamos, vivemos, trabalhamos. Escolhi o ensino como caminho de crescimento como ser humano. E sou grata por cada dia em que tenho a oportunidade de fazer o que escolhi por amor. Mas a dor também faz parte deste caminho: a dor da impotência perante o que não podemos mudar, a dor de nem sempre sentirmos o nosso trabalho reconhecido e a dor que sentimos quando estamos perante a dor do outro. Trabalhar com grupos complicados é estarmos dispostos a mergulhar nos nossos próprios fantasmas. Mas os milagres acontecem, e já os vi acontecer muitas vezes. Descobrimos qualidades em nós e nos outros que desconhecíamos. Esta experiência no “Casalinho da Mata” ajudou-me a ter mais ferramentas para lidar com grupos diversificados. Sinto que é o início de um capítulo profissional mais “rico”, mais consciente, mais maduro e sou grata a todas as pessoas que estiveram envolvidas em todo este processo que começou há dois anos: desde professores, a colegas, alunos, todos os que tornaram possível esta experiência e que a enriqueceram.

Actualmente continuo a dar aulas e formação em escolas profissionais e empresas de formação profissional a públicos que vão da faixa etária dos 15 aos 20 anos para os 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos em cursos profissionais e adultos em cursos EFA (Educação e Formação de Adultos, no âmbito das novas oportunidades). Quando decidi inscrever-me no mestrado tinha como objectivos adquirir mais ferramentas que poderia utilizar nas minhas aulas na área da economia e gestão e também eventualmente dar aulas de expressão dramática nas actividades de enriquecimento curricular ou nos cursos profissionais de animação sociocultural ampliando dessa forma as áreas em que poderia dar formação. Neste momento além de ter começado a usar de forma mais intensiva os jogos dramáticas nas aulas de economia/gestão, em particular nos cursos EFA em que existe muita flexibilidade nos conteúdos programáticos, comecei recentemente também a dar formação num curso EFA de animador sociocultural não só na formação base (onde passo conceitos da área da economia) como na área tecnológica (constituída por módulos específicos da animação sociocultural). Na formação tecnológica tenho dado módulos teóricos como: Comunidade – partilha e pertença e Desenvolvimento Social e Pessoal – O Papel da Escola. O que pude absorver ao longo do mestrado, desde conceitos e experiências partilhadas pelos professores à experiência no “Casalinho da Mata”, tudo tem sido precioso no meu trabalho actualmente.

Bibliografia

Blanes, Ruy (2008). Os Aleluias – Ciganos Evangélicos e Música. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Boal, Augusto (1983). Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.

Casa-nova, Maria José (2006). A Relação dos Ciganos com a Escola Pública: Contributos para a Compreensão Sociológica de um Problema Complexo e Multidimensional. Braga: Universidade do Minho.

Coelho, Adolfo (1995, a partir da edição original de 1892). Os Ciganos de Portugal – Com um estudo sobre o calão. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Equipa do SOS Racismo (2001). Sastipen ta li Saúde e Liberdade - Ciganos: números, abordagens e realidades. Lisboa: SOS Racismo.

Fragateiro, Lourdes (Janeiro/Março de 2009). Diário de Lourdes Fragateiro. Revista Noesis. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freire, Paulo (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

Gaspar, Teresa (Janeiro/Março de 2009). Educação para a inclusão: o caminho do futuro. Revista Noesis. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Kershaw, Baz (1992). The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention. Londres: Routledge.

Kumar, Raul & Carvalheira, Raquel (Abril de 2009). A questão cigana. Le Monde Diplomatique – edição portuguesa, II Série, nº21. Lisboa.

Lopes, Seabra (2008). Deriva Cigana: Um estudo etnográfico sobre os ciganos de Lisboa. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Manes, Sabina (2008). 83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos. Lisboa: PAULUS Editora.

Matthews, Peter & Outros (2008). Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, 2005-2008, Avaliação Internacional. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Ministério da Educação. Despacho nº 12591/2006 (Diário da república, 2ª série).

Nogueira, Márcia (2007). Tentando definir o Teatro na Comunidade. VI Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte.

Qualificar a Educação Artística: Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística. (Outubro de 2007). Casa da música. Porto.

Rooyackers, Paul (2004). 101 jogos dramáticos: aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta. Porto: Edições Asa Porto.

Souza, Maria Aparecida (2008). Teatro-Educação e os processos de indistinção estética na pós-modernidade: Uma reflexão sobre “Improvisação para o teatro” de Viola Spolin. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Viola_Spolin, 28 de Maio de 2008.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, 15 de Agosto de 2009.

Bibliografia de Referência

Branco, Maria Eugénia (Março 2000). Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Brandes, Donna & Phillips, Howard (2006). Manual de Jogos Educativos. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Manes, Sabina (2008). 83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos. Lisboa: PAULUS Editora.

Morais, Domingos (Janeiro/Março de 2009). As Actividades de Enriquecimento Curricular. Ensino Artístico...Obrigatório?. Revista Noesis. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Spolin, Viola. (1999). O jogo teatral no livro do director. São Paulo: Perspectiva.

Spolin, Viola (2001). Jogos Teatrais. O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva.

Anexos

Alargamento e generalização das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo

07 de Junho de 2006

O Ministério da Educação lançou um Programa de Alargamento e Generalização das Actividades de Enriquecimento curricular, a implementar no próximo ano lectivo, com o objectivo de consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1.º ciclo.

O alargamento e a generalização da escola a tempo inteiro são fundamentais para tornar os horários dos estabelecimentos de ensino mais compatíveis com as necessidades das famílias, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos deste nível de ensino.

Neste sentido, todas as escolas do 1.º ciclo terão de assegurar aos seus alunos actividades de enriquecimento curricular, no próximo ano lectivo.

Para assegurar estas actividades, os agrupamentos de escolas vão ter de definir um plano de actividades de enriquecimento curricular, em parceria com as entidades promotoras, que podem ser as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Os planos de actividades têm de incluir obrigatoriamente o Inglês (para os alunos dos 3.º e 4.º anos) e o apoio ao estudo. A actividade de apoio ao estudo, que terá uma duração semanal não inferior a 90 minutos, destina-se à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar dos recursos existentes na escola (como livros e computadores), bem como de apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

Além das duas actividades obrigatórias, os planos poderão incluir outras actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a música, a actividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas.

O objectivo é as escolas disporem de uma margem de autonomia para gerir as dez horas semanais de prolongamento de horário, tirando partido dos recursos existentes a nível local, nomeadamente de escolas de dança, teatro ou música, clubes recreativos ou associações culturais.

O Ministério da Educação (ME) definiu normas para a generalização do ensino da música e da actividade física e desportiva, que incluem as respectivas orientações programáticas e o perfil dos profissionais a afectar, bem como o tempo de duração semanal e a comparticipação financeira a atribuir por aluno.

À excepção do apoio ao estudo, tanto o Inglês como as restantes actividades de enriquecimento curricular serão comparticipadas financeiramente pelo ME, de acordo com montantes variáveis, atribuídos consoante as actividades de enriquecimento curricular proporcionadas aos alunos.

A duração semanal das actividades a desenvolver no período de prolongamento do horário será de 135 minutos para o Inglês, o ensino da música e a actividade física e desportiva, não devendo ultrapassar os 90 minutos para as restantes.

Apoio financeiro às actividades de enriquecimento curricular

À semelhança do que se verificou no ano lectivo anterior para o Programa de Generalização do Inglês nos 3.º e 4.º anos, o ME vai adoptar um modelo de financiamento para as actividades de enriquecimento curricular que tem como base um valor anual por aluno.

Esta comparticipação poderá chegar até aos 250 euros anuais por aluno, quando os planos de actividades incluírem o Inglês, a Música e a actividade Física e Desportiva, prevendo-se um investimento total entre 80 e 100 milhões de euros.

Podem aceder ao apoio financeiro as autarquias locais, as associações de pais e as IPSS, obrigatoriamente em parceria com os agrupamentos de escolas. Excepcionalmente, quando não for viável a constituição de uma parceria, os agrupamentos de escolas podem candidatar-se, de forma isolada, ao programa.

As propostas de adesão ao programa devem ser formalizadas junto das respectivas direcções regionais de educação, até 15 de Agosto.

Depois de as propostas serem avaliadas por uma Comissão de Acompanhamento de Programa, os resultados serão divulgados na página do ME na Internet e comunicados às entidades promotoras.

Supervisão pedagógica das actividades

A supervisão pedagógica das actividades cabe aos professores titulares de turma, devendo ser realizada no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento, de acordo com os seguintes objectivos:

- Programação das actividades;

- Acompanhamento das actividades através de reuniões com os respectivos dinamizadores;

- Avaliação da sua realização;
- Realização das actividades de apoio ao estudo;
- Reuniões com os encarregados de educação.