

**CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2006),
DEZ ANOS DEPOIS: Concepções e expectativas sobre
as artes na educação e o perfil do professor de Teatro**

Rita Maria Durão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística – Teatro na Educação

2018

**CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2006),
DEZ ANOS DEPOIS: Concepções e expectativas
sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro**

Rita Maria Durão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística – Teatro na Educação

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço com muita alegria e sentido de partilha: à Maria, ao Zé Bento, ao Hugo e aos meus pacientes e importantes companheiros neste estudo Professor Miguel Falcão e Ana Isabel Augusto.

RESUMO

Esta dissertação tem como ponto de partida a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística (CMEA), realizada em Portugal, em março de 2006, numa parceria com a UNESCO. A conferência pretendeu constituir-se como um referencial de boas práticas para a Educação Artística (EA) a nível internacional, de modo a inspirar planos de ação nacionais. Com este estudo pretendemos contribuir para a análise dos possíveis impactos da mesma na década seguinte à sua realização.

O desenho da investigação integra-se numa abordagem qualitativa e no paradigma interpretativo, decorrendo da pergunta de partida: em que medida, na última década, os princípios e as recomendações da CMEA têm influenciado o rumo da EA em Portugal, em particular quanto ao perfil do professor de Teatro?. Estabelecemos como objetivos gerais: i) perceber como são analisados, dez anos depois, por diferentes agentes educativos e artísticos, os efeitos, em particular no âmbito do Teatro na Educação, da realização da CMEA em Portugal; ii) perspetivar como a EA é hoje dimensionada por diferentes agentes educativos e artísticos, a partir da análise que fazem das políticas de Educação e de Cultura e das práticas, em particular no campo do Teatro na Educação, em contexto formal; iii) compreender em que medida, a nível nacional, as políticas de Educação contemplam o enquadramento do artista e se estas podem influenciar as possibilidades de ação, em contexto formal escolar.

Trata-se de um estudo exploratório que recorre a técnicas de recolha e tratamento documental, bem como de observação não participante, em particular através de entrevistas semi-diretivas a agentes educativos e artísticos, submetidas a análise de conteúdo.

As conclusões deste estudo apontam para a importância reconhecida à realização desta conferência e aos seus efeitos imediatos e compromissos políticos, como a organização em 2007, no Porto, da 1ª Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA). No entanto, os resultados obtidos, sobretudo a partir das reflexões e das opiniões dos entrevistados, parecem mostrar que prevalece o desconhecimento ou o fraco interesse generalizado sobre a relação entre Arte e Educação, o que dificulta ou inviabiliza a operacionalização de muitas das recomendações emanadas de iniciativas como a CMEA

ou a CNEA, desde a presença mais definida da EA na escola ao perfil do professor de Teatro e à possível colaboração do artista na educação formal.

Palavras Chave: Educação Artística; Teatro na Educação; Conferência Mundial de Educação Artística; Professor de Teatro; Artista na Escola.

ABSTRACT

This thesis draws from the 1st World Conference for Arts Education (WCAE), held in Portugal, March 2006, in a joint initiative with UNESCO. Such conference aimed at setting international good practices vis-à-vis Arts Education (AE), as to inspire action plans at a national level. This study is a contribution for the analysis of the impacts of the WCAE, in the 10-year period since it was held.

The investigation follows a qualitative approach and the interpretative paradigm, stemming from the kick-off question: to what extent, in the past decade, WCAE principles and recommendations have influenced AE in Portugal, in particular as per the role of the Theater teacher? We outlined as our main goals: i) to understand how different educational and artistic agents analyze, ten-years past, the effects of WCAE being held in Portugal, especially as per Theater in Education; ii) to grasp how different educational and artistic agents frame AE, considering their outlook on the Education and Culture policies and practices, especially as per Theater in Education, in formal context; iii) to understand to what extent, at a national level, Educational policies foresee the artist's contextualization, and if such policies can influence the possibilities to act in school context and, especially, curricular.

It is an exploratory study that uses documental collection and analysis techniques, as well as non-participant observation, especially by means of semi-directive interviews of educational and artistic agents, subsequently submitted to content analysis.

The conclusions of this study point to the importance that was recognized to the Conference as well as to its immediate effects and political commitments, as was the organization of the 1st National Conference for Arts Education (NCAE), held at Oporto, in 2007. However, the results, mainly through the reflections and opinions of the interviewees, also seem to show that the prevailing tendency is the lack of knowledge or weak interest as per the relation between Arts and Education, that rends the operationalization of many of WCAE or NCAE's recommendation difficult or even impossible, from a more defined presence of AE in school to the profile of the Theater teacher and the possible collaboration of the artist in formal education.

Key Words: Arts Education; Theater in Education; World Conference for Arts Education; Theater teacher; Artist at School.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1 A Educação para o século XXI.....	4
2.1.1 A Educação Artística e a Educação global.....	13
2.2 A causa da Educação Artística.....	17
2.2.1 A UNESCO e a participação dos artistas na EA.....	21
2.2.2. A preparação da CMEA em Portugal.....	24
2.3. O Teatro como prática educacional no âmbito da EA	28
2.3.1 Perspetivas sobre o estatuto do professor de Teatro	31
2.3.2 Professores e Artistas: Desafios e caminhos emergentes.....	36
3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	41
3.1 Definição da problemática do estudo.....	41
3.2 Questões orientadoras e objetivos do estudo	43
4. METODOLOGIA.....	45
4.1 Plano de estudo	45
4.2 Amostra e ética na investigação.....	47
4.3 Processos e técnicas de recolha de dados	48
4.3.1 A entrevista	49
4.3.2 Pesquisa documental	50
4.4 Processos e técnicas de análise de dados	50
4.4.1 Análise de conteúdo	50
4.4.2. Análise documental	51
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	54
5.1 Apresentação de resultados das entrevistas	54
5.2 Apresentação de quadro-síntese da análise documental	76

5.3 Discussão dos resultados	79
6. CONCLUSÕES	94
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	107
Anexo A. Base de Dados Entrevistas (cf. ficheiro autónomo em formato excel)	
Anexo B. Relatório Final da Reunião do Conselho Científico da CMEA	
Anexo C. Resultados da Sessão de informação e da comunicação de Portugal no âmbito do <i>follow-up</i> da CMEA	
Anexo D. Informações e Questionário sobre a implementação do REA	
Anexo E. Respostas ao Questionário sobre a implementação do REA	
Anexo F. Guião base das entrevistas	
Anexo G. Protocolo da entrevista a José Sasportes	
Anexo H. Protocolo da entrevista a Ana Pereira Caldas	
Anexo I. Protocolo da entrevista a Álvaro Laborinho Lúcio	
Anexo J. Protocolo da entrevista a António Fonseca	
Anexo K. Protocolo da entrevista a Teresa André	
Anexo L. Protocolo da entrevista a Mariana Rosário	

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Apresentação dos Temas.....	56
<i>Figura 2</i> - Apresentação de resultados da categoria Em Retrospectiva.....	56
<i>Figura 3</i> - Apresentação de resultados da categoria Em Prospetiva	59
<i>Figura 4</i> - Apresentação de resultados da categoria Participação de Portugal	64
<i>Figura 5</i> - Apresentação de resultados da categoria o Roteiro EA	65
<i>Figura 6</i> - Apresentação de resultados da categoria Enquadramento da realização da CNEA	66
<i>Figura 7</i> - Apresentação de resultados da categoria Legado da CNEA	68
<i>Figura 8</i> - Apresentação de resultados da categoria Conceções sobre o Teatro enquanto prática educacional	69
<i>Figura 9</i> - Apresentação de Resultados da Categoria Conceções sobre o perfil do professor de Teatro	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do perfil geral dos entrevistados	47
Tabela 2 - Localização e seleção de documentos relevantes no âmbito da pesquisa documental	52
Tabela 3 - Apresentação da organização da AC das entrevistas	54
Tabela 4 - Síntese de análise documental	76

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de conteúdo
AEA	Agenda Educação Artística
AHDMNE	Arquivo Histórico Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros
BM	Banco Mundial
CCCMEA	Conselho Científico da Conferência Mundial de Educação Artística
CIESXXI	Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI
CMEA	Conferência Mundial de Educação Artística
2ªCMEA	2ª Conferência Mundial de Educação Artística
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Conferência Nacional de Educação Artística
CNU	Comissão Nacional da UNESCO
COCMEA	Comissão Organizadora da CMEA
EA	Educação Artística
EPT	Educação para Todos
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
LBS	Lei de Bases do Sistema de Ensino
MC	Ministério da Cultura
ME	Ministério da Educação
MNE	Ministério dos Negócios Estrangeiros
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
PEACE	Projeto Educação Artística Para Um Currículo de Excelência
RCNEEA	Recomendação CNE sobre a Educação Artística
REA	Roteiro para a Educação Artística
TE	Teatro na Educação
UNESCOARP	UNESCO Arts Education Programme
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Artística (MEA) – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, no qual foram contempladas diversas abordagens a perspectivas e acontecimentos relativos à importância da Educação Artística (EA).

Um deles ficará para História da Educação, a primeira CMEA, realizada em Portugal, em 2006, que pretendeu traduzir os esforços desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para destacar a importância das práticas artísticas no desenvolvimento integral do ser humano.

Nesta conferência, Portugal teve uma posição privilegiada de proximidade, visto ter sido o parceiro direto escolhido pela UNESCO para a organização e realização da mesma. Desde então, a CMEA e os trabalhos produzidos no seu seio têm sido inúmeras vezes evocados em importantes documentos e acontecimentos, a nível nacional e internacional, entre os quais destacamos, desde logo, o *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI* (2006) (REA), no qual foi assumida uma série de recomendações estratégicas que pretendiam inspirar e apoiar ações profícuas no âmbito da EA.

Nesta dissertação, e em sintonia com o REA, problematizámos a presença do Teatro na escola, o estatuto do professor desta área e as possibilidades de abertura para moldes de colaboração do artista no quotidiano escolar. O nosso impulso para a investigação parte da CMEA, sobrepondo-lhe a dimensão da presença do Teatro na escola.

Com efeito, o estatuto de Portugal enquanto coorganizador desta conferência interessa-nos profundamente, pois consideramos fundamental e oportuna a condução de uma reflexão sobre os possíveis impactos da mesma na EA a nível nacional, especialmente porque notamos que continuam a predominar muitos questionamentos e incertezas sobre o espaço da EA na Educação e nas nossas escolas.

Partilhamos, aliás, o ponto de vista de Maria de Assis (2017), quando refere que “[é] desconcertante que haja consenso sobre o que precisa de mudar no atual sistema de ensino e que seja tão difícil e lenta a concretização dessa mudança” (p. 22).

Este aspeto desconcertante, transversal e até mesmo ambíguo na condução dos destinos da Educação leva-nos a refletir e a questionar: qual será a importância que se atribui à organização de encontros como a CMEA? Ou até mesmo a outros momentos, documentos e relatórios dedicados a aprofundar a realidade da EA em Portugal? Qual será a dimensão e o peso dessa produção teórica nas práticas das escolas, entre professores e alunos?

Todos estes contornos traduzem-se na seguinte pergunta de partida: em que medida, na última década, os princípios e as recomendações da CMEA têm influenciado o rumo da EA em Portugal, em particular quanto ao perfil do professor de Teatro? Face a esta pergunta delineámos um plano de estudo ancorado na pesquisa e na análise de dados documentais relevantes e realizámos entrevistas a agentes educativos e artísticos. Estas ações, associadas ao quadro conceptual teórico traçado, pretendem conduzir a uma discussão de resultados que traduza posicionamentos e reflexões face ao impacto da CMEA e do Teatro na EA, a nível nacional, nos planos retrospectivo e prospetivo.

Num primeiro momento, procedemos a leituras exploratórias que apoiassem o ganho de conhecimentos, de modo a delinear o nosso enquadramento teórico, o qual se encontra dividido em três subcapítulos. No primeiro, pretendemos aprofundar a ideia de Educação para o século XXI e, para isso, evocamos alguns dos marcos que a constituem, visto ser um conceito que pretende retratar a importância de uma Educação global, nos dias de hoje e no Mundo, e que agrega forçosamente compromissos e posições sobre as práticas educativas. Prosseguimos para uma abordagem à dimensão global da Educação, em paralelo com a pertinência da causa da EA na escola. Pareceu-nos igualmente pertinente gizar um quadro que explicitasse o posicionamento da UNESCO quanto ao papel do artista na Arte e na sociedade, partindo depois para a contextualização das ações preparatórias e da realização da CMEA em Portugal. No último subcapítulo, pretendemos abordar o Teatro enquanto prática artística na escola, englobando perspetivas relacionadas com o estatuto do professor desta área e prosseguindo para os desafios emergentes da colaboração entre artistas e professores.

A seguir, no terceiro capítulo, abordamos a problemática da investigação alinhada com a apresentação das questões orientadoras e dos objetivos correspondentes.

No quarto capítulo, apresentamos as opções metodológicas para as diferentes fases do estudo, assinalando o seu vínculo ao paradigma interpretativo, pois adotámos um desenho de estudo de carácter qualitativo.

Do quinto capítulo consta, numa primeira parte, a apresentação dos resultados das entrevistas, na qual elencamos os temas, as categorias, as subcategorias e os indicadores, para, numa segunda parte, apresentarmos a análise documental.

Apesar da opção metodológica inicial pela entrevista e por um conjunto específico de personalidades, à medida que o estudo foi avançando, fomos percebendo – dado o percurso de cada um no âmbito da EA em Portugal – que os dados assim obtidos assumiriam, como assumiram, uma relevante centralidade no trabalho. No decurso da análise de conteúdo (AC) das entrevistas, constatamos que estas traduzem marcas de quem, no terreno e de perto, tem acompanhado a História da EA em Portugal, relatando, na primeira pessoa, a combinação de momentos de esperança, alegria e convicção, mas também de algum desalento, na causa da implementação e da democratização da prática artística na escola, nomeadamente a do Teatro.

A discussão de resultados insere-se, pois, na segunda parte do quinto capítulo e expressa o movimento triangular reflexivo que emerge da AC das entrevistas e dos documentos, face ao quadro teórico traçado e aos objetivos que advêm das questões orientadoras. Tudo isto conduzindo-nos, na reta final, à apresentação de reflexões de carácter conclusivo que pretendem dimensionar algumas das possibilidades da relação entre Arte e Educação relacionando-as com muitas das recomendações emanadas de iniciativas como a CMEA ou a CNEA e que vão desde a presença mais definida da EA na escola ao perfil do professor de Teatro e à possível colaboração do artista na educação formal.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro convocamos algumas ideias, documentos e acontecimentos que se reportam ao ideário da Educação para o século XXI, no segundo subcapítulo intentamos sobrepor a esta visão global da Educação modos de conceber o espaço e importância da EA. O terceiro subcapítulo pretende desenvolver uma abordagem ao Teatro enquanto prática educacional com o objetivo de aprofundar a sua presença na escola, nomeadamente através de possibilidades de colaboração entre professores e artistas em contexto formal.

2.1 A Educação para o século XXI

A expressão “Educação para o século XXI” tem sido empregue com frequência ao longo dos últimos anos em diversos acontecimentos e fóruns, espelhando as demandas de organizações internacionais como a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO e a União Europeia.

Retomamos esta expressão ao rever alguns momentos-chave que diretamente têm contribuído para a definição de horizontes no plano da Educação. A escolha apresentada encontra-se vinculada à UNESCO, por duas razões principais: (i) por um lado, esta organização detém um vasto contributo a nível internacional no domínio da Educação; (ii) por outro, o presente estudo prende-se com a realização da CMEA, da qual, como se sabe, o Governo de Portugal e a UNESCO foram coorganizadores.

A Conferência de Jomtien, em 1990, ficou associada, na História, ao movimento global Educação para Todos (EPT), que lançou um forte alerta, à escala mundial, no sentido de salientar que os “esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos” (UNESCO, 1998) não estavam, então, a ser suficientes para atingir resultados consolidados e positivos.

O encontro, realizado sob a chancela da UNESCO, da UNICEF e do Banco Mundial (BM), consagrou os valores e preocupações dos seus organizadores. O BM foi igualmente “responsável por fornecer suporte político para a declaração de Jomtien” (Bernussi, 2014, p. 42), mais precisamente, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1998). O documento reuniu dez importantes artigos que pretendiam

traduzir a urgente necessidade de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças” (Idem).

Tendo em conta o estado do Mundo e o papel que a Educação podia – e pode – desempenhar, este acontecimento pretendeu debater e viabilizar linhas orientadoras para uma Educação mais próxima e presente na vida de todos. Para tal, adotou um acordo sob a forma de guia de princípios estruturantes: o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*¹, (UNESCO, 1994). Este plano pretendeu trilhar, para a década de noventa, diferentes fases e procedimentos para o desenvolvimento da EPT, alertando veementemente para o facto de o sucesso e a implementação da Declaração de Jomtien dependerem, forçosamente, de uma aposta a longo prazo que implicava um “esforço muito maior e mais esclarecido no investimento em recursos para a educação básica”² (Idem, p. 21).

O movimento iniciado em Jomtien tem-se replicado em ações mundiais regulares que continuam a desenvolver esforços no sentido de apoiar e publicar relatórios que estudam, avaliam e perspetivam diversos aspetos da EPT, o que possibilita a monitorização e a apresentação de resultados que visam esclarecer e informar gestores de políticas públicas sobre questões relacionadas com a Educação (Bernussi, 2014; Cardelli, Duhalde & Maffei, 2003; UNESCO, s.d.).

Em 1993, foi criada, formalmente, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (CIESXXI), presidida por Jacques Delors. Um dos seus objetivos foi a apresentação de um relatório à UNESCO, sobre a Educação do século XXI, que veio a ser publicado com o título *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996).

Segundo Werthein e Cunha (2000), este relatório pretendia “estabelecer novos objetivos para a educação e, portanto, mudar a ideia que se tem de sua utilidade” (p. 37). Os autores realçam que o relatório assumiu a necessidade de ultrapassar “uma visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos

¹ No original: “Framework for Action to Meet Basic Learning Needs” (UNESCO,1994). Tradução nossa.

²No original: “a much greater and wiser investment of resources in basic education and training” (UNESCO,1994). Tradução nossa.

resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica)” (Idem), projetando-a para uma dimensão maior, capaz de “considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa . . . na sua totalidade” (Idem). Ou seja, um compromisso que pretendia exaltar “uma concepção de educação que coloca a ênfase numa perspectiva de construção global do ser humano” (Raposo, 2004, p. 218), que salvaguarda necessidades de formação, realização profissional e econômica, mas não esquece o espaço dedicado à dimensão emancipatória do ser.

O relatório apresentou os quatro pilares da Educação que pretendiam ser “para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Delors, 1998, p. 90).

A CIESXXI (Delors, 1998) advogou que cada um destes pilares “[deveria] ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global” (p. 90). No final de cada um dos nove capítulos apresentados, são indicadas pistas e recomendações que visam estruturar cada um dos temas em análise. Dada a sua pertinência, destacamos algumas das que constam do Capítulo 8, “Opções Educativas o Papel do Político”:

- (i) [a necessidade de encarar [a]s opções educativas [como] opções de sociedade: exigem, em todos os países, um amplo debate público baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educativos. A Comissão convida as autoridades políticas a facilitar este debate.
- (ii) . . . a adoção de medidas que permitam associar os diferentes atores sociais às tomadas de decisão em matéria educativa; . . . [isto, porque] a descentralização administrativa e a autonomia das escolas pode levar, na maior parte dos casos, ao desenvolvimento e generalização da inovação.
- (iii) . . . a importância do político: cabe-lhe o dever de apresentar as opções com clareza e assegurar uma regulamentação do conjunto.
- (iv) [a consideração de que a Educação é] um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo do mercado. (Delors, 1998, pp. 193,194)

Estas sinalizações reportam a necessidade de novos caminhos e não esquecem que a sociedade em geral deve implicar-se ativamente nos destinos da Educação. Defendem, em particular, a urgência de convocar os agentes políticos para a apresentação de medidas claras neste campo e que as mesmas sejam zelosamente acompanhadas no seu

desenvolvimento e aplicação. O estudo promovido e publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (Capuz, Chaves, & Paixão, 2004), estabelece ligações com o relatório Delors e indica que uma das problemáticas “centrais com que os sistemas educativos se defrontam . . . [é] o desfasamento entre a aceleração científico/tecnológica das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de promover e apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento” (p. 20). O mesmo estudo reconhece ainda que, apesar da velocidade dos tempos, a Educação tem por missão dar o seu amplo contributo para solucionar este complexo e incerto panorama, em que o “relatório Delors . . . num quadro prospectivo para o século XXI [pode contribuir para] a superação de tal desfasamento” (Idem).

Outro aspeto abordado pelo relatório Delors prende-se com o papel da criatividade, na sua dimensão coletiva e individual. A criatividade, segundo Munari (2007), “é uma utilização finalizada da fantasia, aliás, da fantasia e da invenção” (p. 24), sendo que “nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece” (p. 31). No que diz respeito à participação e às necessidades coletivas, o relatório da CIESXXI preconiza que o “desenvolvimento de um país supõe . . . que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas” (Delors, 1998, p. 180). No plano individual, advoga-se o estímulo das marcas singulares que emanam do uso da criatividade e da imaginação, alertando-se, porém, que, por serem “claras manifestações da liberdade humana, elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais” (Delors, 1998, p. 100). O relatório promove a riqueza e a “diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, . . . [como] suportes da criatividade e da inovação” (Idem).

Eça (2010) refere que, progressivamente, temos assistido à introdução do “binómio criatividade/inovação enquanto motor de inovação e factor essencial do desenvolvimento de competências pessoais, profissionais, empresariais e sociais” (p. 129). Definir a dupla combinação criatividade/inovação é difícil, pois, entramos num terreno sujeito a múltiplas interpretações e/ou aplicações. Valqueresma e Coimbra (2013)

abordam esta dificuldade de distinção quando afirmam que, comumente, “ambos os conceitos tendem a ser utilizados enquanto sinónimos” (p. 133), em tom de aliança milagrosa para solucionar, no imediato, as exigências dos planos de competitividade e de crescimento declaradas pelos mercados. Os autores realçam a necessidade de a Educação debater seriamente o valor da criatividade *per se*, pois, esta “resulta num exercício contínuo do sujeito psicológico humano em direção ao futuro” (p. 135). Destacamos “sujeito psicológico”, por se inserir na dimensão privada e individual das vivências pessoais e desinteressadas da criatividade, dentro e fora da educação.

Ordine, na obra *A Utilidade do Inútil* (2017), defende que “existem saberes . . . que pela sua natureza gratuita e desinteressada podem ter um papel fundamental na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural” (p. 7), que não têm de estar ou ser obrigatoriamente associados a tendências de empreendedorismo traduzidas em ganhos de ordem financeira.

É através da marca individual construída e deixada por todos e cada um de nós que o mundo se vai movimentando e o futuro se joga. Apoiamo-nos em Sousa, Alonso e Roldão (2013) quando realçam que “a sociedade é uma realidade em permanente mutação e reconstrução” (p. 75) e que, para acompanhar este movimento, o desejável “é que cada pessoa se torne um cidadão ativo, capaz de vincular informação, de dialogar e refletir sobre ela” (Idem, p. 74).

Em 2000, realizou-se, em Dakar, Senegal, o Fórum Mundial sobre Educação. Este encontro, decorrente dos objetivos da Conferência de Jomtien, chegou a ser assinalado nos últimos tempos como um dos mais importantes pactos da Educação e que conduziu a alguns progressos no seio da mesma (UNESCO, 2015). Kofi Annan, então Secretário-Geral das Nações Unidas, incluiu no seu discurso, entre outras, a seguinte chamada de atenção:

Esta conferência é um teste a todos nós, que nos auto intitulamos de comunidade internacional. Há dez anos atrás, em Jomtien, acordamos sobre um objetivo comum, o da Satisfação das Necessidades Básicas de Educação Para Todos. Mas ainda estamos longe de o alcançar³. (citado em Fiske, 2000, p. 40)

³ No original: “This conference is a test of all of us who call ourselves the international community. Ten years ago, at Jomtien, we set ourselves the goal of basic Education for All. We are still far from achieving it” (citado em Fiske, 2000). Tradução nossa.

Dakar reconvocou a mobilização e responsabilização de dignitários mundiais para a Educação, compreendendo a salvaguarda do compromisso inerente ao cargo, estatuto e/ou papel que cada um deles pode desempenhar para a concretização no terreno dos princípios acolhidos neste tipo de encontros. Annan clarificou que “por melhor que seja o plano, não terá sucesso se não estiver revestido de vontade política”⁴ (citado em Fiske, 2000, p. 42).

Segundo Robeyns (2006), agências da ONU, como a UNESCO, pautam-se pelo seu trabalho em termos do desenvolvimento e defesa da Educação, mas, no entanto, “a maioria das grandes declarações em torno da educação são formuladas em termos de direitos ou de objetivos a alcançar globalmente, sem especificar com precisão quem se responsabiliza por assegurar a realização . . . desses objetivos, ou garantir a aplicação desses direitos”⁵ (p. 9). A autora fala de “uma longa história de declarações e discursos de boas intenções que não traduzem os resultados esperados, e que muitas pessoas se tornaram bastante céticas [face às mesmas]”⁶ (Idem, p. 7).

Em 2015, teve lugar em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial para a Educação. Integraram a organização do encontro a UNICEF, o BM, o Fundo de Populações das Nações Unidas, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Os mesmos aderiram a uma série de diretivas sob a forma de caderno orientador de compromissos relativos a boas práticas e ações para a melhoria da Educação. No preâmbulo da Declaração de Incheon 2030, dirigido à comunidade internacional, lê-se: “[r]econhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos” (UNESCO, 2015, p. 1).

O documento assumiu o título de *Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para*

⁴ No original: “No matter how good the plan, it will not succeed without political will” (Fiske, 2000). Tradução nossa.

⁵ No original: “Most grand declarations on education are formulated in terms of rights or overall outcome targets, without precisely specifying who carries which duty to make sure that these targets are met, or that these rights are effectively granted “ (Robeyns, 2006). Tradução nossa.

⁶ No original: “By now we have a long history of such declarations and other statements of good intentions that have not led to the promised outcomes, and many people have become quite sceptical about such grand statements “(Idem). Tradução nossa.

*todos*⁷, “inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade” (UNESCO, 2015, p. 1).

Todos estes valores indiscutíveis e completos, ao voltarem a ser assinalados como legado de Jomtien, estão de acordo com uma Educação constituída como “um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos . . . essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável” (Idem). Fica estabelecido, por parte dos Estados Membros, um compromisso para com o futuro da Educação e da sociedade, o qual é enquadrado, com “caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (Idem). Roybens (2006) faz uma chamada de atenção pertinente, ao salientar:

Mas dentro das grandes organizações estruturais, universidades, grupos de reflexão e gabinetes dos decisores políticos, pode ser sempre bom ter presente que em última instância o que importa não é anunciar que todos nós temos o direito à educação, ou a protecção efectiva do mesmo, o fundamental é fazer tudo o que for necessário para que os decisores políticos e outros intervenientes que estão em posição de contribuir possam trabalhar rumo a uma educação de alta qualidade para todos, como parte de uma visão mais abrangente sobre o que devemos uns aos outros, especialmente às crianças, numa sociedade justa e num mundo justo⁸. (p. 17)

O direito à Educação está, necessariamente, vinculado à esfera prática do dia-a-dia, ficando aquém do preconizado se se mantiver somente na esfera da previsão legal.

Os momentos a que nos reportámos integram-se no conceito de Educação para o século XXI, a qual pretende a salvaguarda de uma educação de qualidade para todos, contribuindo para um Mundo melhor e mais sustentável, onde o direito e a construção de uma cidadania plena e participativa passam pela realização pessoal e coletiva (Cardelli, Duhalde, Maffei, 2003; Delors, 1998; Eurydice, 2010; Fiske, 2000; Mbuyamba, 2007;

⁷ No original: “Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all” (cf. <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>). Tradução nossa.

⁸ No original: “But within grassroots organizations, universities, think-tanks and the offices of policy makers, it might always be good to keep in mind that what ultimately matters is not just the proclamation that we all have a right to education, or the effective protection of that right but whatever it takes policy makers and others who are in a position to contribute, to work towards a highquality education for all, as part of a more comprehensive view on what we owe to each other, and especially to children, in a just society and in a just world” (Robeyns, 2006). Tradução nossa.

Raposo, 2004). Essas possibilidades emergem igualmente da *Convenção Sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 2004), nomeadamente no seu artigo 29.º:

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito . . . pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (p. 21)

Uma vida ativa comporta possibilidades de envolvimento e participação face a uma diversidade imensa de interlocutores e momentos que dela fazem parte. Lúcio (2013) reforça que “a existência dos direitos humanos reclama um compromisso ético, integrando a busca da igualdade, isto é, do reconhecimento do outro, e do ‘outro do outro’, na sua autonomia e diversidade, como sujeitos de direito e de direitos” (p. 225). O autor interpela-nos sobre diferentes camadas que viabilizam as relações sociais, remetendo-nos assim para o conceito de cidadania. Esta, “no seu sentido mais lato, designa o direito e a responsabilidade de participar, com os outros, na vida social” (Europa, 2008, p. 34), mas a sua viabilização e desenvolvimento “exige a adopção não apenas de medidas regulamentares e legislativas, mas também de medidas educativas” (Idem, p. 35).

O direito à participação abarca a dimensão pessoal e coletiva e ganha forma através do compromisso universal com a criança em si – lembrando que é necessário reconhecer e salvaguardar o seu direito à participação –, e também relembrando que uma convivência plena dos direitos humanos pressupõe uma dinâmica que se movimenta na coexistência de diferentes necessidades e pontos de vista, de cada um e dos outros, enquanto concidadãos e iguais. Daqui emerge “a necessidade de educar para os direitos, que significa educar para os direitos do outro” (Lúcio, 2013, p. 225).

Neste prisma, o direito à participação da criança não pode ser dissociado da escola, terreno propício para afirmar, desde tenra idade, a dimensão participativa do ser. Por isso, a Educação detém um papel preponderante para alicerçar a existência do ser humano a par com a dimensão da cidadania ativa (Cardelli, Duhalde e Maffei, 2003; Eurydice, 2012; Europa, 2008; Fortuna, 2014; Lúcio, 2008, 2013).

A Educação emerge nas práticas do dia a dia e não pode ser dissociada do direito à participação, o que evidencia uma dimensão teórico-prática. Por um lado, encontramos o direito à participação constituído na prática, que se realiza e vivencia entre todos nós e,

por outro lado, o direito à participação construído, teorizado e formalizado, que emerge dos princípios e valores gizados ao longo dos tempos. Segundo Guinote, no ensaio *Educação e Liberdade de Escolha* (2014), a História não deve ser considerada como “apenas aquilo que aconteceu no passado, mas sim o processo que nos conduziu . . . ao estado presente e condiciona parte do que podemos concretizar no futuro próximo” (p. 90).

Nesta relação de deliberações marcadas pelo passado e pelo futuro, ficam inscritas as qualidades e os valores de uma cidadania de rigor, de complexidade e de responsabilidade, por parte dos principais intervenientes e decisores. O que, segundo Cardelli, Duhalde e Maffei (2003), os torna “mais próximos do diálogo e da iniciativa, capazes de deliberar, decidir, executar e tornar-se responsáveis por suas ações e omissões” (pp. 60,61). Este apelo à responsabilidade da ação está diretamente associado à “busca de uma democracia substantiva” (Idem), capaz de zelar pelos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos e que trabalha no sentido de erradicar falhas graves estruturantes. Isto, uma vez que – e em muitos casos – a tão desejada “equiparação de direitos dada pelos textos legais pode, por si só, assegurar a vigência da igualdade real” (Idem p. 65), embora, em muitos outros, seja alvo de constantes ameaças.

Os principais intervenientes e decisores que participam direta ou indiretamente na construção dos textos legais são detentores de um estatuto que – por inerência – os implica em tomadas de decisões, baseadas em convicções e princípios que se reportam a variadíssimos espaços da sociedade, incluindo necessariamente a escola. A Educação e a Escola são redutos vitais de afirmação do direito à participação da criança com os seus pares, o qual acontece e se renova na vida da escola e se reflete na edificação da vida democrática fora dela, nomeadamente através do contato dos alunos com diferentes interesses e áreas, entre as quais as artísticas, assumindo-se como “uma parte central da experiência humana” e que “são, por isso, tão básicas para garantir e reforçar a cidadania como o trabalho com os números e as palavras, ou a aprendizagem da História” (Caldas & Vasques, 2014, p. 10).

O relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1998) faz a apologia da participação das sociedades e reforça o potencial de as “políticas poderem contribuir para

um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (p. 14).

2.1.1 A Educação Artística e a Educação global

Neste subcapítulo pretendemos convocar aspetos da relação entre a Educação e as transformações sentidas no Mundo, e como esta ligação extravasa para as vivências na escola, nomeadamente, por ser aí que se aplicam decisões que se prendem com o domínio institucional e privado. Forçosamente, no domínio institucional, são elaboradas as decisões e as escolhas que ficam vinculadas a posições face ao que se pretende que seja desenvolvido e aplicado na escola. Estas ao confluírem até aos alunos, impactam, igualmente, o domínio privado, pois, cada aluno, com a sua singularidade, passa a interagir com aquilo que se entendeu como necessário colocar à sua disposição.

Ancorados no termo globalização surgem acontecimentos e conceitos que nos confrontam, desde o final do século XX, com inúmeros caminhos, desafios, esperanças e preocupações. Trata-se da era em que se deu a massificação do acesso e do uso da internet, a par com inovadoras descobertas tecnológicas que viabilizaram a circulação de informação a uma escala planetária, aumentando, exponencialmente, a capacidade de estarmos e vivermos, cada vez mais perto, no plano real e/ou virtual. Essas possibilidades acalentam e fazem-nos sonhar com oportunidades à escala global e remetem-nos para o contacto com novos povos e sociedades, portadores de diferentes valores, formas de pensamento, de organização, de participação e de crenças, as quais, por vezes, questionamos pelo simples facto de serem diferentes das nossas.

Gerir toda esta informação pede ao ser humano a capacidade de pensar e decidir para que, em consciência, possa realizar as suas escolhas pessoais e sociais. Manifestamente, trata-se de um intrincado volume de camadas que, comportando maior ou menor grau de complexidade, nos casos mais extremos e devastadores confirmam-se: guerra, fome, apologia dos engenhos nucleares, alterações climáticas, globalização desenfreada, pressão dos mercados e das cotações, escravatura, terrorismos, ameaças aos direitos universais. Tudo situações que vão exigir coragem e resiliência maiores ao ser humano, a etnias, povos e sociedades.

Como não pode deixar de ser, a Educação e os seus decisores têm passado a elencar novos desafios e pressupostos que assinalam a urgência de “discutir e propor alternativas educativas numa perspectiva transformadora” (Cardelli, Duhalde, & Maffei, 2003, p. 11).

No *Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, Lupwishi Mbuyamba cita um excerto paradigmático do discurso inaugural do então diretor-geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura:

Num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária...a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas. (citado em Mbuyamba, 2007, p. 3)

Este relatório simboliza a estreita ligação com o mais emblemático documento produzido no seio da CMEA, o *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI* (2006), que se constituiu como referencial de práticas para uma progressiva importância da EA na qualidade da Educação. O pensamento de Matsuura advoga que a presença das artes na sua relação ativa com o Mundo é de extrema importância, pois as mesmas “exprimem cultura ao mesmo tempo que contêm em si a promessa de diálogos inesperados” (Mbuyamba, 2007, p. 3).

Segundo Lucas, Lopes e Pais (2015), a “Educação é um processo que favorece o equilíbrio entre o que se sente, através das sensações, [e] o que se pensa, através do conhecimento” (p. 83). Na escola, estes dois planos devem ser convocados em simultâneo quando se pretende desenvolver “uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e considere necessária” (Roldão, 2009, pp. 14,15).

Tal pressupõe um espaço prévio de séria e ponderada argumentação, onde são analisadas as escolhas sobre os conteúdos que vão ser colocadas à disposição dos alunos, o chamado currículo. Segundo Alonso, Peralta e Roldão (citado por Leite, 2011), o currículo será então o “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar” (p. 16).

Este processo acarreta “tensões quanto ao que se deve constituir [como o] corpo de aprendizagens” (Roldão, 1999, p. 27), pois, é ele que preconiza as aprendizagens propostas, a sua organização e sequenciação, determinadas por quem de direito no sistema educativo.

Raposo (2004) evidencia que “a construção da pessoa assinala, em particular, a possibilidade de desenvolvimento de competências transversais, para além das específicas” (p. 28) e salienta que o desenvolvimento das mesmas pode “partir do trabalho com, nas, pelas e para as artes” (p. 9). De acordo com a autora, essas competências ativam “a disponibilidade (pessoal e interior) para estabelecer relações com o que nos rodeia, com os outros e com o mundo, com a possibilidade de nos transformarmos e de o transformarmos” (Idem, p. 28).

Equacionar a presença de um currículo de artes na escola torna-se necessário, pois, “é justamente para este trabalho pedagógico que muito podem contribuir as potencialidades de problematização e de criatividade associadas à fruição e à experienciação estéticas, enquanto domínios por excelência do cruzamento de saberes, de competências e de sensibilidades” (Xavier, et al., 2004, p. 36) .

No entanto, tem-se verificado uma posição em que “a escola tende a valorizar os saberes científico-tecnológicos, referenciados ao papel dominante que esse tipo de saberes, competências e valores exprimem na modelação das sociedades contemporâneas” (Santos, 1999, p. 78). Com efeito, este tipo de saberes e a sua presença na escola tendem a ser proporcionalmente mais garantidos e vinculados por quem os decide, organiza e transmite, por comparação com outros, como os saberes e competências artísticos.

No plano nacional, a Constituição Portuguesa de 1976 visa, no Capítulo III (Direitos e Deveres Culturais), assegurar, no n.º 1 do artigo 73º, o direito de todos à educação e à cultura (República Portuguesa, 2017). E, no n.º 2 do mesmo artigo, estipula-se a necessidade de o Estado promover condições favoráveis para que a “educação, realizada através da escola . . . contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância . . . para o progresso social . . . e participação democrática na vida colectiva” (Idem).

Estes fundamentos e valores estão em plena sintonia com os pressupostos de uma visão global e contemporânea da Educação, a qual se apresenta, contudo, como um desafio incerto face às ameaças para a sua concretização. Disso mesmo é reveladora a resposta às perguntas colocadas no estudo *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* (Eurydice, 2010), sobre se todas as áreas do currículo têm o mesmo peso e qual o lugar das artes dos currículos nacionais: “os projetos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia” (p. 9). Convém lembrar que o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* reforçou que “as artes (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) são áreas de estudo que, tal como o Português a Matemática e as Ciências, possuem conteúdos rigorosos e elevados standards de realização” (Fernandes, Ó, & Ferreira, 2007, p. 28).

O relatório publicado pela Rede Eurydice faz a pertinente chamada de atenção para as sucessivas “tentativas de reduzir a oferta em matéria de artes existente nos currículos, em benefício de disciplinas . . . mais diretamente relevantes para o sucesso económico ou académico” (Eurydice, 2010, p. 9).

Contudo, ao ser introduzida na escola a urgência e a precipitação da primazia de objetivos de ordem económica, fica ameaçada e enviesa-se a ideia de uma Educação global.

Maria da Graça Martins (2003) advoga que a prossecução maioritária de feitos desta ordem “tem [contribuído] largamente para o desenvolvimento de mitos sobre o que é importante e necessário para a sociedade e para a educação escolar, colocando a Educação Artística num plano residual” (p. 68). O que, num patamar que tende a refrear a plena inclusão da EA, face a outras áreas consideradas por quem de direito como essenciais, nos leva a questionar quais serão as possibilidades da EA contribuir para uma educação global dos alunos. Martins reforça que “o não entendimento da pertinência da Educação Artística, no plano curricular dos estudantes, acentua a distância em espaço e tempo, da consecução dos objetivos . . . dos planos europeus para a educação” (Idem, 68), grande parte deles considerados como fiéis depositários de uma visão global da Educação.

2.2 A causa da Educação Artística

“Because Education is the key” – disse Forest Whitaker no 47º World Economic Forum Annual Meeting, em Davos, na Suíça, em janeiro (Whitaker, 2017). Whitaker tem vindo a ser reconhecido mundialmente pelos seus desempenhos como ator, cineasta e produtor de cinema. Importa lembrar que o percurso deste homem está também marcado por ações que revelam um forte carácter humanista e que apelam constantemente à defesa dos direitos humanos fundamentais. Na verdade, Whitaker é membro cofundador do International Institute for Peace e Embaixador da Boa Vontade para a Paz e Reconciliação da UNESCO, acumulando funções na fundação a que preside, a Whitaker Peace and Development Initiative. Esta fundação promove em diversos países programas e parcerias educacionais que atuam em contextos formais e não formais, procurando dar respostas na área da resolução de conflitos e da defesa da paz. A título de exemplo, um desses programas, que está a ser desenvolvido nos Estados Unidos, parte do pressuposto de que os alunos podem aproveitar “o poder ilimitado das artes para expressar sua voz, energia criativa, resolução de conflitos pacíficos e, por sua vez, melhorar a aprendizagem geral em assuntos essenciais, bem como a autoconfiança”⁹ (Whitaker Peace and Development Initiative, 2017). Este projeto visa desenvolver interações quer a nível das singularidades de cada aluno, quer a nível do coletivo, e, para isso, contempla a chegada e intervenção das artes na Educação e na escola.

Voltamos ao relatório *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* (Eurydice, 2010), no qual fica clara a progressiva importância que os sistemas educativos têm vindo a atribuir ao desenvolvimento das competências artísticas, de forma a que estas intervenham para “aumentar a compreensão cultural; partilhar experiências artísticas; e permitir aos alunos tornarem-se consumidores de arte e intervenientes informados nesse domínio” (p. 9). Esta ideia associa a intervenção das artes na educação a uma melhoria de resultados na performance individual e coletiva, dentro e fora da escola, recorrendo à “expressão individual, trabalho de equipa, compreensão intercultural e participação

⁹ No original :“That students capitalize on the limitless power of the arts to express their voice, creative energy, peaceful conflict resolution, and in turn, enhance their overall learning in core subjects as well as their self-confidence” (Whitaker Peace and Development Initiative, 2017) (cf. <http://wpdi.org/our-work/programs/domestic-harmonizers-united-states-america>). Tradução nossa.

cultural” (p. 10). O relatório sinaliza outro aspeto pertinente: as sintomáticas e sentidas “pressões crescentes sobre a educação artística para que cumpra vários objetivos, para além de ensinar as matérias relativas às artes” (p. 9), e as “dúvidas quanto à capacidade de o currículo artístico poder cumprir objectivos tão diversos e abrangentes” (p. 10).

Eça (2010) salienta que “[n]o contexto dos desafios que presenciamos, a educação artística tem um papel essencial a desenvolver” (p. 136), pois, facilmente consegue “promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projectos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem” (Idem, p. 138). A autora reforça a necessidade de a EA passar “pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística, e do papel do professor de educação artística” (Idem, p. 136). Situa-a ainda como “área fugidia entre educação, artes e cultura, vivendo muitas vezes à margem do currículo . . . será talvez a mais propícia a experimentar novos territórios e novas metodologias” (p. 136). A autora nota que esta área é curricularmente mais híbrida, fator em que talvez residam as condições necessárias de abertura para se questionar, aprofundar, desenvolver e reinventar no plano teórico e prático, sem temer com isso a “experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal” (Idem). Sob este prisma, podemos considerar como fundamental o desenvolvimento de tensões construtivas imprescindíveis no avanço da Educação, de toda a Educação.

Na obra *Ensaio entre Arte e Educação*, Catarina Martins (2017), traça concepções sobre a EA, o espaço que ocupa e que pode vir a ocupar. Alude a um passado que pesa e se reflete nas realidades atuais da EA, referindo a importância de questionar o porquê da intervenção da arte na Educação. Adverte que “[é] precisamente nas justificações que enquadram a presença das artes na educação que temos falhado” (p. 15) e levanta questionamentos face a todos os *curricula*:

Às artes pedimos exatamente aquilo que pedimos a qualquer outra disciplina escolar, independentemente da área, e se somos hoje mais capazes de perceber que há um grande desfasamento entre os conteúdos curriculares e as áreas de conhecimento que supostamente neles se inscrevem, não estamos ainda preparados para questionar o quanto esses currículos falam não apenas dos saberes em questão, mas antes têm inscritas em si

e fazem atuar representações do mundo e dos sujeitos que limitam as possibilidades de pensar e de ser diferente. (Idem)

Martins suscita-nos a reflexão sobre o estatuto da – ou para a – EA, dentro da Educação. Pretende salvaguardar que a mesma, com todas as áreas que nela se inscrevem – o Teatro, a Dança, a Música, e as demais –, encontra-se tanto ao serviço da escola, e num mesmo plano, como as disciplinas ditas gerais, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio. A autora questiona se estaremos preparados para novas possibilidades de atuação, para novos modos de conceção dos currículos e dos seus formatos, para a aceitação de novos desafios quanto ao modo de conduzir os destinos da Educação enquanto um todo. Esse desafio não é exclusivo da EA; é, antes, transversal a toda a Educação (Martins, 2017). Através desta reflexão somos conduzidos para a análise da importância do papel dos principais intervenientes e decisores da Educação face às possibilidades que detém, em potência, quando reequacionam e decidem – na sua zona de reflexão mais profunda – a configuração de prioridades, articulações de currículos e estratégias de todas as áreas da Educação. Para que este papel não se reduza tão somente a uma consagração de tendências prioritárias e saberes já inscritos, será necessário deixar entrar outros domínios, sob o desafio transversal de arriscar e “reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área para um projecto educativo comum” (Eça, 2010, p. 137). No caso da EA, em particular, esta só poderá traduzir a sua verdadeira dimensão se se garantir à partida que é “vista como um objetivo educativo autónomo, com dignidade própria” (Caldas & Vasques, 2014, p. 11).

Em 2013 o Conselho Nacional de Educação, através da “Recomendação para a Educação Artística” (RCNEEA), alertou para a “importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação” (CNE, 2013). Este parecer aprofundou diversos aspetos da EA nas nossas escolas e fez soar preocupações, revelando-a “sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando nessa medida, muito distante dos melhores propósitos” (Idem), em particular quanto às horas disponibilizadas para as práticas artísticas, visto serem passíveis de uma concretização intermitente. Ou seja, nalguns casos, essas horas tendem a ser ocupadas com outras atividades, como revisão e/ou avanço noutras matérias curriculares, ao que se sobrepõe

ainda um considerável desalento dos professores em dinamizarem as áreas artísticas. A este respeito, veja-se o ponto IV do mesmo documento:

Apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia . . . a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver. (CNE, 2013)

A impreparação sinalizada compõe-se, nomeadamente, de fragilidades num aspeto central e estruturante da EA: a formação de professores e profissionais nesta área. Pereira (2012), no seu estudo *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico – Conceções e práticas de Professores*, salienta que na “perceção sobre as orientações curriculares na área de expressão dramática/teatro, verifica-se existir um parco conhecimento das mesmas . . . indo desde o desconhecimento total a um conhecimento escasso ou básico” (p. 52).

Quanto à remissão da EA para uma zona periférica do currículo o estudo *Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes, Ó, & Ferreira, 2007) evidencia que “as disciplinas artísticas têm um papel curricular de segundo plano em termos do seu valor educativo e formativo, sendo implícita e mesmo explicitamente consideradas de importância inferior em relação à maioria das outras disciplinas do currículo” (p. 34).

Algumas das condicionantes supramencionadas não abonam a favor de uma valorização e integração plena da EA no seio da escola. Retratam evidências na área, que impõem a necessidade de considerar outros modos de a projetar e reformular, o que preconiza novos desafios e conseqüentes alterações, entre os quais “um dos mais relevantes terá a ver com as concepções e representações que prevalecem na sociedade portuguesa e nas próprias escolas, quanto ao real valor educativo e formativo das disciplinas de índole ou de natureza artística” (Fernandes, Ó, & Ferreira, 2007, p. 34).

De facto, a realidade da EA nas escolas portuguesas parece apontar para uma certa deriva ou fosso entre o plano do entendimento, mais teórico, e o plano dos procedimentos, mais prático. Torna-se necessário clarificar que o “desempenho das funções culturais da escola . . . e das funções educativas de outras instituições deve ser assumido como ato pedagógico . . . de intencionalidade, responsabilidade, compromisso e competência” (Lucas, Lopes, & Pais, 2015, p. 34), para garantir a solidez e a pertinência de todas e de

cada uma das áreas inscritas na Educação. Questionar e assumir o espaço da EA na Educação continua a ser um tema pertinente e em aberto. Por ora, contudo, este desafio parece não ser tão evidente como as claras palavras de Whitaker sobre a relevância da Educação total, proferidas num fórum de carácter eminentemente económico.

2.2.1 A UNESCO e a participação dos artistas na EA

Neste ponto pretendemos assinalar alguns momentos que nos direccionam para posições da UNESCO face às possibilidades de o artista intervir e colaborar na Educação. Os conceitos e ideias em torno do que significa, ou pode significar, ser artista, englobam um vasto espaço, não facilitando um ensaio de definição. Convocamos, ainda assim, as palavras de Sophia de Mello Breyner Andersen, por estas firmarem o desendeusamento do artista evidenciando-lhe os contornos sociais de pensamento, corpo e prática:

O artista não é, e nunca foi, um homem isolado que vive no alto de uma torre de marfim. . . . [P]elo simples facto de fazer uma obra de rigor, de verdade e de consciência ele irá contribuir para a formação de uma consciência comum. (Andersen, 2001, p. 8)

Em 1980, realizou-se em Belgrado a 21ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, que promoveu uma vasta lista de orientações, sob a forma de *Recomendação Para o Estatuto do Artista* (UNESCO, 1980)¹⁰, expressando, em geral, uma vontade de assumir a participação do artista na Educação. Ao artista, se assim o desejar, devem ser dadas “oportunidades em categorias tão relevantes como as dos sistemas educacionais e sociais a nível nacional e local”¹¹ (UNESCO, 1980). Para que as mencionadas oportunidades de colaboração chegassem a uma plena concretização, seria necessária uma linha de atuação dos Estados-Membros no sentido de “[t]omar[em] todas as medidas adequadas, em associação com os artistas, para garantir que a educação dê o devido destaque ao desenvolvimento da sensibilidade artística e contribua para a formação de um público recetivo à expressão da arte em todas as suas formas”¹² (Idem).

¹⁰ No original: “Recommendation concerning the Status of the Artist” (UNESCO, 1980). Tradução nossa.

¹¹ No original: “Opportunities in the relevant categories of the educational and social services systems at national and local levels” (Idem). Tradução nossa.

¹² No original: “take all appropriate measures, in association with artists, to ensure that education gives due prominence to the development of artistic sensitivity and so contributes to the training of a public receptive to the expression of art in all its forms” (Idem). Tradução nossa.

Em 1997, a UNESCO volta a reiterar recomendações com o mesmo teor, na Conferência Mundial Sobre o Estatuto do Artista – com o subtítulo “O Artista e a Sociedade”. No relatório de conclusões anexo aos textos da conferência, podemos ler, no ponto 27 (UNESCO, 1997):

Tendo em vista o papel fundamental da criação e da experiência artística no desenvolvimento intelectual, físico, emocional e sensorial das crianças e dos jovens, a introdução e o ensino de várias disciplinas artísticas devem ser colocados em pé de igualdade com outras matérias nos sistemas educacionais.¹³ (p.3)

Da citação escolhida ressalta a necessidade de convocar o ato criativo como uma componente imprescindível no desenvolvimento e na prática de uma visão integral da Educação, equitativa, com presença de áreas artísticas e não artísticas no currículo, aspeto que pretende consagrar o desenvolvimento integral dos alunos e permite “melhorar o estatuto da arte na sociedade”¹⁴ (Laferrière & Motos, 2003, p. 12).

No âmbito deste encontro, os Estados-Membros foram sensibilizados para o seu papel fundamental enquanto condutores de decisões que se relacionam com o estatuto da arte e do artista na sociedade e na Educação. As conclusões desta conferência remeteram para necessidade de criação e desenvolvimento de parcerias profícuas, em que “a contribuição dos artistas é um dos elementos indispensáveis numa estratégia que temos de assumir em conjunto”¹⁵ (UNESCO, 1997, p. 2).

Convocamos de novo o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1998), por ter defendido a presença de diferentes áreas e de seus representantes na escola, ao que estariam subjacentes a força e o desenvolvimento de novos paradigmas, capazes de contagiar novas práticas que contemplassem a “intervenção de representantes da comunidade, de sindicalistas, pesquisadores, conselheiros, artistas e poetas . . . para ajudar os alunos a olhar o mundo de maneira diferente e a compreendê-lo a partir de vários pontos de vista” (p. 57).

¹³ No original: “In view of the key role of the arts and artistic creation and experience in the intellectual, physical, emotional and sensory development of children and young people, the introduction to and teaching of various artistic disciplines shall be placed on an equal footing with other subjects in the education systems” (UNESCO, 1997). Tradução nossa.

¹⁴ No original: “mejorar el estatuto del arte en la sociedad” (Laferrière & Motos, 2003). Tradução nossa.

¹⁵ No original: “The contribution of artists is an indispensable element in a strategy which must be defined jointly” (UNESCO, 1997). Tradução nossa.

Em 1999, na 30ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, o então Diretor-Geral, Federico Mayor, lançou sob a forma de demanda o “Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e Criatividade na Escola como parte Integrante da Cultura para a Paz” (1999), o qual pretendia cimentar um compromisso à escala global para edificar um Mundo mais tolerante e pacífico, através dos contributos da EA. As palavras de Mayor foram neste sentido:

Apelo solenemente aos Estados Membros da UNESCO que tomem as medidas administrativas, financeiras e jurídicas apropriadas para garantir que a educação artística – que engloba disciplinas como poesia, artes visuais, música, teatro, dança e cinema – seja obrigatória ao longo de todos os ciclos escolares, ou seja, desde a creche até o último ano do 3º ciclo. Para tal, devemos encorajar a participação de artistas, músicos, poetas, dramaturgos, produtores, diretores de cinema, atores e bailarinos . . . nas escolas para estimular a criatividade e o trabalho criativo.¹⁶ (p. 3)

Ficou expressa a necessidade de considerar e apoiar estruturalmente a presença da EA nos contextos educacionais, para que a mesma pudesse colaborar, ativamente, na promoção e no desenvolvimento da vertente artística do indivíduo e da sociedade, nomeadamente, através da convocação do artista para dentro da escola.

O UNESCO Arts Education Programme é uma iniciativa decorrente do apelo lançado por Federico Mayor e tem funcionado ao longo das últimas décadas como a megaestrutura para a promoção da EA dentro da UNESCO. A sua linha de ação evidencia preocupações relacionadas com a necessidade de garantir e de tornar acessível à sociedade o contacto com diferentes áreas da EA, através de experiências de aprendizagem e fruição, em todos os contextos educacionais e em diferentes idades (UNESCO, Arts Education, 2010a).

No ano de 2000, esta entidade diligenciou no sentido de reunir as condições necessárias para implementar em três fases um programa que tinha como objetivo estabelecer um entendimento comum face à EA. Entre 2000 e 2010 sucedeu uma série de acontecimentos e ações de cariz preparatório e conclusivo, que conduziu à necessidade

¹⁶ No original: “I solemnly call upon the Member States of UNESCO to take appropriate administrative, financial and legal measures to ensure that the teaching of the arts - which covers disciplines such as poetry, the visual arts, music, drama, dance and film - is compulsory throughout the school cycle, i.e. from nursery school up until the last year of secondary school. To that end, encouragement must be given to the participation of artists, musicians, poets, playwrights, producers, film directors, actors and dancers in workshops held within school establishments to stimulate creativity and creative work”. (Mayor, 1999). Tradução nossa.

de fazer acontecer a primeira e a segunda conferências mundiais dedicadas ao tema da EA.

Os esforços desenvolvidos levaram à partilha de evidências e à formulação de recomendações resultantes desse longo trabalho de auscultação no terreno sobre a relevância da EA em geral, entre as quais constam as possibilidades inerentes de participação do artista. Muitas delas estão patentes no REA (UNESCO, 2006) e no *Relatório do estudo sobre a implementação do REA*¹⁷ (UNESCO, 2010a). Este último, preparado no hiato entre ambas as conferências, pretende assumir-se como um documento de continuidade. Foi apresentado na 2ª Conferência Mundial de Educação Artística (2ª CMEA), em Seoul, sob o título *Agenda de Seoul: Objetivos para o Desenvolvimento da EA*¹⁸ (UNESCO, Arts Education, 2010), e, nele, é retomada, mais uma vez, a constatação de que a importância da EA depende de sensibilizar os Estados-Membros para a necessidade de apoiarem o “acesso sustentável de formação em Educação Artística entre educadores, artistas e comunidades”¹⁹ (Idem, p. 6), de modo a criarem condições facilitadoras para “a colaboração entre educadores e artistas em programas de parceria dentro e fora das escolas”²⁰ (Idem, p. 7).

2.2.3. A preparação da CMEA em Portugal

Portugal foi parceiro direto da UNESCO na preparação e realização da CMEA. Os trabalhos preparatórios terão sido iniciados com a necessária antecedência, logo em 2003 (UNESCO, 2006, p. 3). O *Despacho Conjunto n.º 501/2005*, assinado a 29 de junho pelos representantes de diversos ministérios e secretarias gerais, enquadra alguns contornos da participação de Portugal neste acontecimento:

Na sequência do apelo internacional feito pela UNESCO para a promoção da educação artística e da criatividade na escola, com vista à criação da cultura da paz, Portugal manifestou interesse em acolher a Conferência Mundial de Educação Artística como

¹⁷ No original: “Report on the survey on the implementation of the Road Map for Arts Education” (UNESCO, 2010c). Tradução nossa.

¹⁸ No original: “The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education” (UNESCO, Arts Education, 2010d). Tradução nossa.

¹⁹ No original: “ensure that sustainable training in arts education is available to educators, artists and communities” (Idem). Tradução nossa.

²⁰ No original: “Facilitate collaboration between educators and artists in schools and in out-of-school programmes” (Idem). Tradução nossa.

incentivo à reflexão nacional que tem estado a ser feita sobre o ensino artístico.
(Preâmbulo)

No documento é também notória a vontade estratégica da afirmação externa da política portuguesa, traduzida na participação ativa de Portugal “nas mais elevadas instâncias internacionais” (Preâmbulo). Podemos compreender dois objectivos essenciais: (i) por um lado, via parceria internacional, promover a necessidade de reflexão nacional em torno da EA; (ii) por outro, projetar e promover, estrategicamente, Portugal no seio da UNESCO. Coube ainda a este despacho a nomeação da Comissão Organizadora para a CMEA (COCMEA), que ficaria responsável pela organização logística, conceção de iniciativas paralelas à realização da CMEA (quer no plano da animação cultural, quer no plano protocolar) e ainda elaboração do balanço final da CMEA (Preâmbulo).

Entre 13 e 14 de março de 2005, teve lugar em Lisboa a Reunião do Conselho Científico da CMEA (CCCMEA), a qual, “sob a responsabilidade do Governo de Portugal” (cf. Anexo B, p. 2), contou com a presença da Comissão Nacional da UNESCO (CNU), do Ministério da Educação (ME), do Ministério da Cultura (MC) e de diversos representantes de organizações afetas à EA e à UNESCO. Tivemos oportunidade de recolher informação vinculada ao Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do ME sobre esta importante reunião, a qual pretendia iniciar os trabalhos necessários para “um acontecimento internacional muito importante, . . . e decisivo para todos os que estão envolvidos na promoção da Educação Artística e nas práticas artísticas para crianças e jovens” (cf. Anexo B, Idem). Foram discutidas e definidas quatro grandes áreas temáticas para a CMEA: “promoção (defesa, patrocínio), demonstração, estratégias para a execução de políticas de educação artística e formação de professores” (cf. Anexo B, p. 3).

Também foram considerados aspetos preparatórios deste encontro mundial, como a organização do calendário internacional de 2005, o perfil dos participantes e o agendamento e a definição das reuniões regionais. Os trabalhos da comissão projetaram o sentido pretendido para o resultado global da CMEA: “a. [a] criação de uma rede de investigação internacional, b. a apresentação de uma mensagem ou declaração, c. a definição de um conjunto de atividades prioritárias, a implementar a curto prazo, . . . e

um quadro de princípios definidores da qualidade da Educação Artística” (cf. Anexo B, p. 3).

Toda a estrutura preparatória e a realização da CMEA tiveram lugar no período entre 2003 e 2006, a que corresponderam três governos em Portugal: (i) XV Governo, cujo primeiro ministro era Durão Barroso (2002-2004); (ii) XVI Governo, chefiado por Pedro Santana Lopes (2004-2005); e (iii) XVII Governo, liderado por José Sócrates (2005-2009) (Site da República Portuguesa).

As alterações governamentais produziram reajustamentos em certas decisões da CMEA, como, a título de exemplo, nas nomeações que surgiram para determinados cargos. Por vezes, a COCMEA deparou-se com a necessidade e/ou expectativa de quem viria a ser nomeado. Na ata de 10 de janeiro de 2006 da CODACMEA, disponível no Arquivo Histórico Diplomático dos Negócios Estrangeiros (AHDMNE), lê-se que a falta de “indicação formal, por parte do Ministério da Educação (ME), dos elementos que o representam na Comissão Organizadora, [é um] facto que prejudica os trabalhos da COCMEA e fragiliza o papel do País no contexto da CMEA” (AHD/MNE/CNU/Caixa 1475). São ainda apresentadas algumas considerações sobre as conferências regionais projetadas a nível nacional, que deixam transparecer que “o modelo definido para estas não é já exequível pela falta de tempo e incerteza sobre os desenvolvimentos subsequentes à realização da CMEA” (AHD/MNE/CNU/Caixa 1475). A COCMEA, “após a análise da questão, concluiu que a solução mais adequada seria somente realização de apenas uma Consulta Nacional preparatória e a assunção do compromisso, por parte do Governo português de, após a CMEA, organizar um Encontro de âmbito mais vasto que . . . [permitisse] dar continuidade às conclusões da Conferência Mundial” (AHD/MNE/CNU/Caixa 1475). Tal ensejo foi publicamente oficializado no discurso proferido pela Ministra da Educação no âmbito da CMEA e essa conferência realizou-se no Porto, na Casa da Música, entre 29 e 31 de outubro de 2007, sob o título Conferência Nacional Educação Artística (CNEA).

Os trabalhos prévios à CMEA foram gizados e desenvolvidos numa escala global, de modo a “providenciar uma abordagem aprofundada e multidisciplinar à EA”²¹

²¹ No original: “to provide an in-depth and multi-disciplinary approach to Arts Education” (UNESCO, Arts Education, 2006). Tradução nossa.

(UNESCO, Arts Education, 2006) e incidiram nas práticas e nos pensamentos sobre os modos de fazer e a monitorização de dados e de resultados. No ano de 2005, e de acordo com Mbuyamba (2007), realizaram-se quatro conferências regionais e uma Minicimeira Internacional: a Conferência das Caraíbas, a Conferência da Europa e América do Norte, a Conferência da Ásia e do Pacífico, a Conferência da América Latina e a Minicimeira Internacional realizada na Austrália.

Oportunamente, referimos que o *Relatório da Reunião do Conselho Científico da Conferência Mundial Educação Artística* tinha como um dos principais objetivos “a apresentação de uma mensagem ou uma declaração” (cf. Anexo B, p 3). Esta demanda foi essencial na idealização e na construção do REA, que assumiu o aspeto incontornável de ser a publicação mais emblemática da CMEA, um documento que pretendia, de forma ambiciosa, “promover um entendimento comum . . . sobre a Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da Educação . . . [capaz de conduzir] à definição de um enquadramento sólido para futuras decisões e acções neste campo” (UNESCO, 2006, p. 4) .

Segundo Esteireiro (2014), “[p]or ter um âmbito mundial, o *Roteiro* proposto pela UNESCO apresenta objetivos mais abstratos e generalistas, não tendo naturalmente medidas tão concretas e diretamente aplicáveis ao caso português” (p. 97). Tal circunstância parece não colidir com o facto de os contributos do REA serem em ampla medida positivos, pois, configura-se como um elemento-chave a ter em conta no desenvolvimento de toda a discussão prospetiva para a área.

Verificamos que os Estados-Membros, com especial destaque para Portugal, manifestaram, na preparação e na prossecução da conferência, a clara preocupação de realizar o *follow-up* do evento. Esta intenção, compreendendo o interesse de, a médio e longo prazo, auscultar o impacto da CMEA, ficou sinalizada em dois documentos emitidos e afetos ao MNE.

O primeiro, emitido pela Missão Permanente de Portugal na UNESCO, que no rescaldo da CMEA, entre setembro e outubro de 2006, lançou uma Proposta de Decisão denominada “Arts education: the *follow-up* to the Lisbon World Conference” (AHD/MNE/CNU/Caixa1505), dando conta que o nosso País tinha como objetivo incontornável “a aprovação de uma decisão do Conselho Executivo . . . [que] defenda e

divulgue a importância da Educação Artística enquanto elemento de uma Educação de qualidade . . . através da sua tomada em consideração na elaboração das políticas educativas e nos programas nacionais” (AHD/MNE/CNU/Caixa1505).

O segundo documento, emitido pelo gabinete do Diretor-Geral do MNE, evidencia a premência de avaliar o impacto da CMEA e assinala-a como um momento determinante para a EA, considerando que são necessários mais esforços para viabilizar a sua implementação. Fica igualmente sinalizada a felicitação a todos os intervenientes, em particular a Portugal, pelo empenho demonstrado na realização deste encontro (cf. Anexo C).

O acompanhamento da CMEA, e mais especificamente do REA, está ainda patente em dois estudos – o *Estudo sobre a Implementação do REA*²² (UNESCO, 2010c) e o *Relatório do estudo sobre a implementação do REA*²³ (UNESCO, 2010c) – resultantes da consulta promovida pela UNESCO e que traduzem os contornos da implementação e da distribuição internacional deste roteiro (no plano nacional, as ações de divulgação do mesmo estiveram a cargo do MNE e ME). Portugal também fez parte desta consulta, tendo cabido ao ME responder ao questionário (cf. Anexos D e E). Os resultados e o relatório final foram apresentados na 2ª CMEA, realizada em Seul, em 2010.

2.3. O Teatro como prática educacional no âmbito da EA

Para Brook (2008), “[a] representação é um jogo” (p. 205). O jogo que se assume no ato de jogar pode ser entendido como a tradução de um processo teatral que emana de situações vividas ou imaginadas relacionadas com os pequenos e os grandes questionamentos da vida e que são conduzidos pela necessidade de os representar e ver expostos. Nessa exposição, intrínseca ao Teatro, ao qual este se dedicou e promoveu ao longo dos tempos, muitos dos valores pré-estabelecidos pelas sociedades foram colocados à prova e consideradas novas tomadas de posição das mulheres e dos homens perante os seus destinos. Desde sempre esse chamamento e/ou questionamento irrequieto tem acompanhado o ser humano mesmo que não o conduza a respostas conclusivas. Torna-se

²² No original: Presentation of the survey results (UNESCO, 2010b). Tradução nossa.

²³ No original: *Report on the survey on the implementation of the Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2010c). Tradução nossa.

recorrente a tendência de compartimentar o racional e o irracional na procura de alguma segurança interior, o que conduz a “uma separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional” (UNESCO, 2006, p. 7).

Brilhante (2007) expressa que as Artes “transportam essa semente de autoconsciência, espoletam a questionação, desenvolvem o inconformismo e o desejo de quebrar barreiras”. Estas barreiras podem ser sentidas em diversos ambientes, nomeadamente nos educativos, onde assistimos a uma supremacia das capacidades cognitivas sem reconhecer que a valorização da experimentação artística deve “ser admitida como uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma das finalidades da educação” (Marques, 2012, p. 4).

A escola é manifestamente um meio essencial onde é notória a complexidade inerente à vida de todos nós e em que as Artes, não só, mas também, desempenham um papel primordial, nomeadamente o Teatro. Neste sentido, Gagliardi (1998) reforça a ideia da escola como um dos espaços mais apropriados para as primeiras e tão importantes aproximações à prática teatral entre crianças independentemente das suas diferenças.

Realizar o contacto com estas práticas passa pela participação em jogos teatrais. Slade (1978) defende que o “[j]ogo . . . é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim um comportamento real dos seres humanos” (p. 17). Para Spolin (2010), a prática do jogo teatral traduz-se em “forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários à experiência” (p. 4). Maria Gil (2017) reforça que o jogo teatral integra “o brincar como elemento decisivo para a criação de um grupo” (p. 90), uma vez que “o teatro põe a ênfase na ação e na expressão, no envolvimento do «eu» através do descobrir a fazer, em contraste com o refúgio numa atitude passiva e acrítica.” (Idem).

No descobrir a fazer reside parte essencial da presença e da justificação do desenvolvimento de práticas teatrais na escola. É uma descoberta que assinala a possibilidade real e concretizável de participar e interagir num todo, de estreitar laços com os pares ao fazer parte de um coletivo, de um grupo, de uma turma. À dimensão coletiva da turma subjaz um espaço habitado pelas manifestações de riqueza e diversidade humana que a caracterizam, feito e conseguido da exposição individual e coletiva. A auto-observação e a observação do outro /outros, promove pensamento, traz verbalização sobre

a ação realizada e corresponde aos momentos em que “o aluno passa a ser atuante e observador das ações dramáticas” (Koudela, 1999, p. 61). Esta verbalização faz parte de um processo de conhecimento que implica certamente considerar e avaliar, o que segundo a autora é “uma função primordial . . . na medida em que permite trazer para a consciência e submeter a exame o material gestual “(Idem p. 62), ou seja, as ações exploradas representadas e/ou observadas.

A este propósito, Carasso (2003) refere que “ver e fazer são dois aspetos inseparáveis da iniciação artística”²⁴ (p. 66). O ver implica, entre outras dimensões, ver o outro a fazer, o que permite dar os primeiros passos para entrar num campo muito particular e delicado onde são criadas cumplicidades promovidas através do olhar sobre o outro e sobre si próprio, e sobre aquilo que cada um pode vir a experienciar ao longo deste processo de conhecimento e participação. Gagliardi (1998) salienta as diferentes formas de olhar entre o Teatro, o Cinema e a Televisão e afirma que “a escolha do enquadramento . . . primeiros planos ou planos de conjunto [funcionam] como chaves de leitura” (p. 67). Estas encaminham, são facilitadoras e na sua predefinição reside já grande parte daquilo que se quer dar a ver. A autora defende que, porém, “no teatro a cena se oferece ao olhar em sua totalidade e sua complexidade, e é o olho que deve escolher seu ponto de vista e seu percurso” (Idem). A procura desta autonomia e pessoalização do ato de ver contém a importância e a necessidade de promover a iniciação e o desenvolvimento da qualidade de como se olha e se interpreta. O Teatro na escola estimula necessariamente este processo de iniciação que conduz à construção e conquista de uma opinião própria sobre o que nos é dado a ver e sobre o Mundo que nos rodeia. As velocidades que as plataformas e produtos digitais imprimem ao nosso dia-a-dia revelam “a facilidade aparente de sua decodificação [e] induzem a uma atitude de fruição superficial e desatenta, ou seja, passiva” (Idem), que interfere com a qualidade da escuta e do olhar.

A prática teatral, dado o seu carácter privado e coletivo de interação imanente entre ser praticante e espetador, detém como elementos fundamentais: o jogar, o fazer, o ver a fazer e o produzir análise sobre o que se viu e o que se fez (Assis, et al., 2017; Brook, 2008; Courtney, 2003; Koudela, 1999; Slade, 1978).

²⁴ No original : “voir et faire sont deux aspects inséparables de l’initiation artistique” (Carasso, Saez, Lallias, & Lauret, 2003). Tradução nossa.

Nesta combinação de aspetos podemos reconhecer que a prática artística do Teatro na escola pressupõe a prática da igualdade e da diferença em simultâneo, assente na importância do coletivo, da ação que nele se concretiza e do processo de conhecimento conduzido e interiorizado pelo olhar de todos e de cada um. O campo de trabalho do Teatro na escola reside na sua vertente prática que segundo Laferrière e Motos (2003) “conduz as experiências exploratórias . . . e concretiza-se num produto teatral que é por vezes ora resultado ora novo impulso”²⁵ (p. 226). Conceber e experienciar este produto teatral por meio de um processo de práticas artísticas que contemple a produção de entendimento numa síntese de possibilidades entre resultados e impulsos justifica a presença do Teatro na escola, mas como área que não se limita tão somente a trabalhar entre os que a experienciam uma “disposição natural, espontânea ou inata” (Deldime, 2007, p. 73).

Neste sentido sinalizamos que a importância da prática teatral em contexto escolar deve ser aceite e reconhecida como área que transporta uma riqueza de saberes específicos e metodológicos com uma organização própria na qual “[a] ludicidade e a dimensão fictícia/imaginária associadas ao Teatro não diminuem, de forma alguma, o seu papel pedagógico e o seu lugar no currículo” (Correia e Falcão, 2016, p. 291).

2.3.1 Perspetivas sobre o estatuto do professor de Teatro

Neste subcapítulo, apontamos algumas reflexões relacionadas com o estatuto do professor de Teatro nas nossas escolas. Optámos por destacar uma seleção de acontecimentos e de legislação que perspetivam sobre a formação do professor de Teatro no ensino básico em Portugal e que tendem a extravasar para o modo como se processa a sua presença nas nossas escolas e o seu enquadramento profissional.

A Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE) de 1986, conheceu algumas alterações ao longo dos anos que comportaram forçosamente diretrizes no que diz respeito à formação de professores nas diferentes áreas, onde incluímos as artísticas (DRE [Diário da República Eletrónico], s.d.).

²⁵ No original: “conduce las experiencias exploratorias, se produce en torno a los sujetos implicados [...] y se concreta en ocasiones en un producto teatral que es a la vez resultado y nuevo impulso” (Laferrière & Motos, 2003). Tradução nossa.

No artigo 31º – que diz respeito à formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário – podemos ler, no ponto 2, que “[a] formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica”. Na revisão da LBSE de 2005, o artigo 33º reforça uma série de princípios afetos à qualidade da formação de educadores e professores e salvaguarda a necessidade de encontrar novos caminhos para a mesma. O mesmo artigo, no ponto h) faz a assunção de uma “[f]ormação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

Todas as alterações que a LBSE tem vindo a conhecer continuam nos seus enunciados a sustentar a necessidade de salvaguardar a formação especializada de todos os professores para que a mesma contribua “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, artº. 2º, ponto 4).

A questão da formação é aqui perspetivada como elemento que pode influenciar a conceção do estatuto do professor de Teatro. Oportunamente referimos que a formação de professores responsáveis pelas disciplinas artísticas está contemplada na lei, visto esta determinar a necessidade de assegurar a qualidade da formação de educadores e professores na Educação.

Tomemos em consideração o estudo *Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relação entre formação dos professores e práticas pedagógicas* (António, 2012), no qual os professores que integram a amostra caracterizam o seu percurso pedagógico como suscetível de “pouca oferta de formação na área e [acreditando que] esse aspeto é [...] uma lacuna que os impede de melhorarem a prática, enquanto, para o outro grupo [de professores participantes], este fator constitui mais uma justificação para não fazer formação na área” (p. 113).

Pereira (2012), face à análise que imprimiu à condução do planeamento curricular e estratégias de ensino protagonizadas por professores do 1º Ciclo do EB na área de Expressão Dramática/Teatro, conclui “que as professoras relegam a área de Expressão

Dramática/Teatro para segundo plano, em relação às outras áreas, embora lhe reconheçam valor educativo” (resumo).

Dos contornos observados sobressaem preocupações relacionadas com a formação e a aquisição de competências dos professores responsáveis pelas áreas artísticas. No mesmo sentido têm sido reiterados alertas, nomeadamente, através de pareceres e recomendações, quer do CNE quer do ME, ao longo dos últimos anos, entre os quais: o parecer “Educação estética, ensino artístico e a sua relevância na educação e na aquisição de saberes” (CNE, 1999) ; e a “Recomendação sobre a Educação Artística” (Idem, 2013). Esta última, face a algumas das inquietações mencionadas, aconselha os responsáveis pelas políticas educativas – como possibilidade de solucionar parte do problema formativo – a apoiar e implementar estruturalmente “formas de coadjuvação dos educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo”.

Retomámos a LBSE para assinalar que esta contemplava, na sua génese, a possibilidade de articulação com a figura do professor coadjuvante. Sustentava no artigo 8º, ponto 1, alínea a), que “[n]o 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. No entanto, a figura do professor coadjuvante e o tipo de apoio que pode prestar à monodocência e aos alunos estão longe de estarem clarificados.

Por via do *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura* (2004), observamos a necessidade de “regulamentar a figura do professor coadjuvante de forma a facilitar a implementação e generalização de projectos de iniciação às artes” (p. 16). Sob este prisma, o relatório procura aprofundar o perfil colaborativo e caracteriza-o como “um professor com competências específicas pertencente ao agrupamento de escolas ou de uma escola de ensino artístico especializado, ou um artista com projectos de intervenção pedagógica” (p. 52). Este relatório compreendeu a coadjuvação como forma exemplar de colaboração numa escola aberta em que “as práticas de experimentação, interpretação e criação invadam o seu quotidiano” (p. 16). Foram ainda identificados constrangimentos relacionados com a presença da área do Teatro na escola e, por conseguinte, com a figura do professor de Teatro, que parecem estar, não só, mas também, associados, mais uma vez, à questão da formação. O documento apontou insuficiências na formação de professores nas áreas artísticas no 1º

Ciclo e salientou que, no caso dos professores dos 2º e 3º Ciclos do EB, algumas práticas tendiam a desviar-se “muitas vezes dos eixos estruturantes . . . definidos nos programas” (p. 14). Os aspetos apresentados introduzem fragilidades que certamente condicionam o modo como toda a comunidade educativa encara o estatuto do Teatro na escola e dos que se responsabilizam pela sua condução.

Constatamos que, a nível nacional, é um facto que a figura do professor coadjuvante na Educação se encontra mencionada e prevista. Segundo Vale e Mouraz (2014), é importante assinalar esse aspeto, mas é essencial viabilizar na prática a colaboração de “quem, no terreno, pode fazer a diferença – as direções das escolas, os/as docentes, sejam os/as titulares de turma ou os/as coadjuvantes «especialistas», em suma a equipa educativa” (pp. 101, 102), o que certamente representa uma mobilização coesa capaz de contribuir para a valorização do estatuto do professor de Teatro e da EA, bem como, trabalhar a favor da qualidade e da autonomia que a escola propõe aos alunos.

A nível mundial, o REA assumiu preocupações semelhantes às que temos apresentado e reforçou a mais valia da coadjuvação como parte da solução de um problema base: “não existe um número suficiente de programas de formação de professores especializados em Educação Artística e . . . os programas de formação geral dos professores não fazem uma promoção adequada do papel das artes no ensino e na aprendizagem” (2006, p. 20). Na mesma linha, Mbuyamba (2007) advoga que “[o]s professores devem ter formação em competências e conhecimentos sociais para que possam usar o contexto cultural como recurso e levá-lo para dentro da sala de aula” (pp. 12, 13).

No plano nacional, sinalizamos que, no âmbito da Conferência Nacional Educação Artística (CNEA) realizada em 2007 – no rescaldo da CMEA –, foram assumidas e debatidas preocupações do mesmo teor, ou seja, relativas à formação de professores e artistas, para a EA, em particular na 4ª Sessão Plenária, com o título “Agentes para a Educação Artística: Perfis e Formação” (2007). A apresentação desta sessão incluiu várias questões que consideramos relevantes de enunciar, devido à sua pertinência e atualidade:

Quais os perfis de formação necessários para os diversos agentes para a Educação Artística? Que construção curricular será necessária? Que habilitações poderão ou deverão

ser requeridas para os agentes na Educação Artística? Finalmente, que medidas deverão ser tomadas neste domínio? (p. 15)

Nesta conferência, Maria João Brilhante (2007) assinalou que “[a] arte para ser produzida ou fruída precisa de tempo, de condições e de comprometimento” e que parte deste compromisso passa pela necessidade de conceder apoios financeiros que legitimem então as exigências para com professores e artistas e recomendou: “[h]á que dar bolsas de estudo, horas de estudo e depois, sim, é possível exigir competência e dedicação”. Esta intervenção vai ao encontro da RCNEEA quando advoga a importância de se apoiar, “ao nível da administração central, a continuidade e articulação das aprendizagens artísticas nos vários níveis e modalidades de ensino, da formação de educadores e professores” (CNE, 2013).

Os aspetos que previamente anunciamos denotam fragilidades: na formação, na salvaguarda legislativa das possibilidades estudadas de coadjuvação e na necessidade de apoios estruturais. A combinação desta tríade pode influenciar certamente os contornos da presença do professor de Teatro na escola.

O estudo *Educação artística e cultural nas escolas da europa* (Eurydice, 2010) refere que os professores generalistas que habitualmente asseguram a EA nas escolas recebem formação para o efeito “na maior parte das vezes, de artes visuais e música, que são disciplinas obrigatórias em todos os currículos das escolas europeias a nível do ensino primário” (p. 16), o que nos faz conceber a presença do Teatro, do professor de Teatro, ou do responsável pela área no 1º ciclo do EB, como possível mas nem sempre concretizada. Acresce a este aspeto, segundo a RCNEEA, o facto de não ser “assegurada a construção de uma cultura artística até ao final do ensino básico e de se agravar no ensino secundário a possibilidade de o conseguir” (CNE, 2013), aspetos que revestem o estatuto do professor de Teatro na escola de contornos aleatórios, que nos permitem equacionar se a sua presença é ou não tida como necessária, visto não estar a ser plenamente reclamada e apoiada estruturalmente. Xavier et al. (2004) constata que a “a implantação da Dança e do Teatro parece ser reduzida . . . [o] que poderá ser consequência dos constrangimentos legais colocados às escolas na contratação de professores, levando a que estas recorram a professores do quadro de escola “(p. 15), e os mesmos, legitimamente, podem não estar sensibilizados para o rigor necessário e para o

trabalho a favor da área do Teatro, ou seja, uma espécie de professor em ação sem as devidas ferramentas, mas que não deixa de ser o representante oficial da área. O que contribui forçosamente para “uma menorização do papel das disciplinas artísticas face a outros saberes considerados, pelos próprios alunos, famílias e por vezes professores, verdadeiramente importantes e relevantes” (Xavier, et al., 2004, p. 14).

2.3.2 Professores e Artistas: Desafios e caminhos emergentes

Helena Santos (1999) aponta que “[u]m dos espaços mais interessantes para observação e análise das relações entre a sociedade e as artes passa pelo campo escolar, e pelos modos como se estabelecem relações de reciprocidade e/ou tensão entre a escola, a arte e sociedade” (p. 78).

Destacamos, de entre tal vasto campo de relações, dois intervenientes: o professor e o artista. Ambos interagem no seio da sociedade em diferentes espaços, mas, de facto, na escola, os seus caminhos podem potencialmente cruzar-se.

A escola continua a ser um espaço de socialização essencial, que vai muito além da transmissão de saberes e da certificação de competências. Em Santos (1999), podemos considerar “a escola como uma plataforma complexa de poderes, cumplicidades e antagonismos, que exigirá o fortalecimento de experimentações e investimentos no sentido de ir encontrando modos e modelos plurais e, provavelmente, alternativos” (p. 78) de a conduzir. Tal circunstância traduz a necessidade premente de preservar e relançar novos questionamentos e possibilidades, como condição fundamental para um bom desempenho da Educação e da escola numa sociedade plural e diversificada, como a dos dias de hoje (Bárrios, 2002; Caldas & Pacheco, 1999; Caldas & Vasques, 2014; Eurydice, 2010).

Eça (2010) defende que “[n]o centro da educação estarão sempre os professores, verdadeiras chaves de desenvolvimento ou retrocesso, sem eles é completamente absurdo pensar em reformas ou em mudanças de prioridades, metas ou objectivos” (p. 131), o que nos faz refletir sobre a importância do professor e da sua ação ativa ou passiva na conquista ou não-conquista de uma escola mais plena, tolerante e contemporânea. A autora sinaliza a necessidade de os professores serem “reconhecidos, dignificados, ter[em] acesso a recursos, dispor[em] de condições de trabalho e formação adequadas”

(Idem) – tudo aspetos que mexem com a segurança interior e preparação de cada professor. Professores esses crescentemente ligados às expectativas e/ou pressões da comunidade educativa e da sociedade em geral com vista a um perfil docente cada vez mais habilitado e disponível para “realizar diferentes interrelações de conhecimentos e demonstrar atitudes e disposições já interiorizadas” (Bárrios, 2002, p. 53). A qualidade desta interiorização depende certamente do incentivo a uma abertura para a aceitação e para o contágio pela possibilidade de interrelacionar conhecimentos e áreas, permitindo assim o “enriquecimento que a preabilidade entre campos e a sua complementariedade [assinalam]” (p. 95).

Os artistas, “[e]mbora seja uma qualidade de todo o ser humano, . . . têm a necessidade – e o privilégio – de exercitar constantemente a criatividade” (Assis, et al., 2017, p. 25). Esta relação intrínseca que liga o artista e a criatividade produz ação e gesto, dois dos elementos necessários para produzir um objeto artístico que, por sua vez, ao ser manifestado e exposto, se relaciona com o mundo interior e exterior de quem o concebe e de quem o vê.

Segundo Caldas (2007), a presença do artista na escola através da “sua intervenção sobre o palco, a sua escuta diversa dos estudantes, o seu entusiasmo e a sua criatividade fazem dele um outro tipo de pedagogo” (p. 21), que partilha na escola as práticas artísticas que adquiriu através das suas experiências profissionais, mas dirigindo-as para um contexto não profissional que deve constituir-se como processo, como prática artística.

Sontag, na sua obra *Contra a Interpretação e outros ensaios* (2004), refere que o “papel do artista individual na sua função de criar objetos únicos com o propósito de dar prazer e de educar a consciência e a sensibilidade, tem sido repetidamente posto em questão” (p. 339). A autora enquadra a tendência para esses questionamentos sob o prisma da distinção entre cultura artística e cultura científica e considera que “[a] Arte, numa sociedade científica, automatizada, não teria nenhuma função, seria inútil ... [pois a] arte não progride no mesmo sentido em que a ciência e a tecnologia progridem.” (Idem). Temos com efeito assistido ao primado do utilitário, associado às competências e conteúdos científicos, o qual muitas vezes não concebe a possibilidade de integrar nem o Teatro nem o artista na escola. Segundo Terrasêca (2007), a possibilidade desta vasta articulação baseia-se na aceitação e não diluição dos aspetos centrais que caracterizam a

natureza própria de cada um deles : artista/professor e Teatro/escola, de modo a que estes intervenientes e espaços possam em parceria “beneficiar do enriquecimento mútuo, evitando a simplificação e/ou redução” (Idem, p. 97) dos seus sentidos e ações.

As conferências mundial e nacional, face às possíveis colaborações entre artistas e professores, sinalizaram aliás, nos seus enunciados, recomendações em tudo idênticas e alertaram para a necessidade de sensibilizar artistas e professores para os diferentes contornos e necessidades de formação artístico-pedagógicas inerentes a cada um deles. O REA (2006) aponta a necessidade “de rever os programas de formação de professores e artistas de forma a dotar uns e outros dos conhecimentos e experiências necessários para partilhar a responsabilidade de facilitar a aprendizagem e tirar o máximo proveito dos resultados da colaboração interprofissional” (p. 11). A CNEA emite recomendações análogas e visa assumir-se, desde o momento da sua preparação, como peça fundamental de um processo que sirva “para aproximar artistas e educadores, para fazer repensar as abordagens na educação e na arte naquilo que mutuamente lhes importa“ (Programa CNEA , 2007, p. 6). Câmara (2007) sublinha aspetos e preocupações que foram proferidos no seio da CNEA, dos quais destacamos a necessidade de : “[q]ualificar a Educação Artística, bem como os Recursos Humanos. A qualificação e formação dos formandos em Educação Artística emergem como a grande e urgente prioridade” (p. 94), sendo necessário criar “programas de formação [que] deverão abranger um amplo universo de agentes contemplando professores/educadores, artistas, gestores escolares, investigadores, técnicos e mediadores culturais” (Idem, p. 95).

A RCNEEA vai no mesmo sentido e apela à promoção e dinamização “dos recursos culturais e artísticos (serviços educativos dos museus, teatros, academias, etc.) [para que] se incentivem parcerias e formas de colaboração com artistas e organizações locais e nacionais capazes de contribuir para a formação artística de alunos e professores” (CNE, 2013). A recomendação também se reporta a outros momentos em que o CNE se pronunciou sobre a pertinência de colaborações entre professores e artistas, nomeadamente quando aprovou o parecer elaborado pelos conselheiros Emília Nadal e Jorge Barreto Xavier, que viria a ser publicado em Fevereiro de 1999, com o título *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes* (CNE, 2013), no qual se recomendava o estímulo de “colaborações com

artistas e organizações culturais extraescola” e a criação de “equipas móveis que coadjuvem a prática do ensino artístico em escolas de monodocência, no pré-escolar e em escolas do ensino básico e secundário onde não existam meios próprios” (Idem).

Estas posições e recomendações baseiam-se nas possibilidades de fomentar a colaboração entre artistas e professores, quando devidamente acautelada a respetiva preparação pedagógica para que possam coexistir na escola. No entanto, constatamos que os ecos de tais possibilidades soam desde há muito, mas, efetivamente, não têm passado “pela adoção de medidas que representam novos desafios para a generalidade das sociedades” (UNESCO, p. 11). Um desafio que Gisèle Barret (2007) caracteriza como assente numa perspetiva ambígua e que, se por um lado, se encontra mais próximo do movimento inerente à Arte do que o da escola, este pode e deve sem dúvida extravassar para o contexto formal na educação de modo a espoletar uma nova “atitude face às coisas, [assente] na aceitação da questão e na evolução da questão , ou seja , no processo, na abordagem, e no movimento” (p. 50) entre a dupla artista e professor. A aproximação de ambos pode ser concebida com base num exercício ético de participação e de partilha, em que “só a cumplicidade entre professores e artistas praticada a um alto nível de exigência artística e de respeito recíproco poderá propor uma pedagogia fundada sobre o risco – uma posição de risco consentida e não submetida” (Caldas, 2007, p. 22), a favor do aluno e capaz de derrubar velhos cânones intituídos. Neste contexto, como exemplo de modalidade de articulação professor-artista, gostaríamos de evocar o trabalho desenvolvido pelo *Projecto 10 x 10*, com o apoio da FCG, que pretende consolidar dinâmicas de colaboração entre artistas e professores, de modo a renovar as práticas educacionais. O projeto preocupa-se com o estabelecimento e com a qualidade de uma relação de cumplicidade pedagógica entre artistas e professores, e esta consolida-se, em grande parte, na oferta de uma residência artístico- pedagógica, vivenciada como espaço fundamental de formação e de procura, prévia à chegada do projeto à sala de aula. Antes de encarar o desafio da turma enquanto grupo, o projeto pretende explorar possibilidades de relação artística e pedagógica em que o cruzamento de “dois olhares diferenciados sobre a realidade escolar – o olhar implicado do professor, moldado pela prática e pelo conhecimento, e o olhar exterior do artista, sem os condicionalismos da escola, disponível

para a experimentação artística, constitui um enriquecimento pessoal e profissional para os participantes”(Pereira, 2017, p. 211).

3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo pretende apresentar o problema da investigação e é constituído em primeiro lugar pela definição da problemática, seguindo-se a apresentação das questões orientadoras e respetivos objetivos associados.

3.1 Definição da problemática do estudo

Encarar a definição de uma problemática implica reconhecer que “[u]ma investigação é, por definição, algo que se procura” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 31). Por isso concebemos este estudo como “um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (p. 19).

Como já referimos, a CMEA foi realizada em Portugal em 2006. Abordamos aqui este acontecimento como o “impulso para uma ideia de pesquisa “ (Vilelas, 2009, p. 71), sublinhando que o mesmo comportou três razões que conferiram intencionalidade à construção e definição da problemática do estudo: (i) em primeiro lugar, o facto de ser a primeira conferência mundial dedicada ao tema da EA, que implica um lastro de protagonismo; (ii) em segundo lugar, o facto de Portugal ter estado na linha da frente da organização dos trabalhos preparatórios, de desenvolvimento e de conclusão da CMEA; (iii) por último, o facto de ser uma conferência com a chancela da UNESCO – associada diretamente à defesa e à promoção dos valores de uma Educação de qualidade, global e equitativa.

Portugal esteve na linha da frente, em parceria direta com a UNESCO, para a organização deste encontro: um lugar privilegiado, de proximidade, para colaborar e associar-se aos princípios orientadores que a CMEA pretendeu assinalar. Tais princípios emanam do REA (2006), um dos documentos referenciais dos últimos tempos para a EA, o qual, projetado para funcionar como um manual de boas práticas e orientações para a EA, contém estratégias que pretendem apoiar concretizações de ordem prática no plano educacional artístico. Este roteiro sinalizou, entre muitos outros aspetos, a necessidade de estimular e apoiar a implementação da EA nas escolas, nomeadamente através do incentivo da colaboração entre artistas e professores.

Por estas razões, parece-nos oportuno lançar uma reflexão que aborde parte das possibilidades do impacto da CMEA e do REA (2006) na EA em Portugal. Por ser um acontecimento convocado recorrentemente em contextos educacionais e políticos, interessou-nos refletir e questionar: qual será a dimensão em que se enquadra esta convocação? Que conceções e expectativas lhe estão subjacentes? Como será que o REA, documento solidamente teorizado e com suas recomendações subjacentes, pode revelar-se efetivamente e passar para uma dimensão prática na EA? Que tipo de práticas pode o mesmo inspirar entre os principais intervenientes e decisores, de modo a que estes avancem com estruturas para a ação?

Pretendemos compreender e aferir se ocorreram alterações e se estas tiveram algum efeito significativo no rumo da EA no nosso país, nomeadamente, quanto à presença da área e do professor de Teatro nas nossas escolas, bem como no incremento das possibilidades de parcerias entre artistas e professores (as quais têm vindo a ser concebidas e aconselhadas no plano nacional, mesmo antes da CMEA, como iniciativas imprescindíveis capazes de apoiar a presença do Teatro na Educação, e da EA em geral).

A figura do professor coadjuvante tem sido evocada muitas vezes como outra solução de apoio no 1º ciclo do EB, mas não tem recolhido consenso nem impacto significativo de aplicação capazes de certificar o potencial que esta colaboração pretende assinalar e devolver aos alunos. Estes processos de movimento dentro da escola, ao serem viabilizados, permitem aos artistas empenhados na causa da EA garantir que o seu contributo no espaço público pode revelar-se noutras formas que não só, por exemplo, as do palco, do cinema e da televisão.

Garantir a formação pedagógica de tais artistas tem sido uma preocupação sinalizada com frequência, semelhante à necessidade de garantir, na monodocência, o contato e à vontade com práticas artísticas. Intencionalmente, estamos interessados em refletir sobre a relação da sociedade com a Arte, em particular da comunidade educativa com a Arte do Teatro e com o artista.

No decurso da CMEA ficou assinalado o compromisso de realização da CNEA em 2007, no Porto. No seio desta conferência de âmbito nacional (e, logo, mais centrada na nossa realidade), foi produzido um referencial a nível nacional que visou a promoção da EA: a Agenda para a Educação Artística (AEA), que partilha com o REA, entre outros

desideratos, a necessidade de apoiar a interação entre professores e artistas nas nossas escolas.

Se é um facto que Portugal num curto espaço de tempo, entre 2006 e 2007, esteve diretamente envolvido em dois acontecimentos de reconhecida relevância no plano da EA, também sabemos que, no contexto atual, a presença das áreas artísticas nas escolas, também portuguesas, continua a levantar muitas incertezas e fragilidades. Tal é o caso, também, do Teatro na Educação (TE), tantas vezes apresentado como área artística, mas, na verdade, não contemplada, passível de ser transmitida por professores que não têm a formação indicada para vincular os alunos ao delicado contacto com as primeiras abordagens às práticas artísticas e reduzindo-as, por vezes, a um mero estatuto de encomenda para celebrar pontualmente uma ou outra efeméride na escola, esvaziando-as do sentido intrínseco que justifica a sua presença na escola.

Este pequeno, mas denso, hiato de tempo na história da nossa EA chama – e merece certamente – a nossa atenção. Trata-se de tentar aferir qual o rastro ou a herança deixada pelas recomendações e estratégias consagradas em documentos referenciais projetados para a nossa prática educativa. Apoiados em Quivy e Campenhoudt (1998), pretendemos “compreender melhor os significados de um acontecimento” (p. 19) e, assim, assumimos como pergunta de partida do nosso estudo: em que medida, na última década, os princípios e as recomendações da CMEA têm influenciado o rumo da EA em Portugal, em particular quanto ao perfil do professor de teatro?

3.2 Questões orientadoras e objetivos do estudo

Segundo Quivy e Campenhout (1998), a pergunta de partida assume-se como o “primeiro fio condutor da investigação” (p. 44), em estreita relação com as questões orientadoras, que servem de apoio ao rumo do estudo e dos seus objetivos, bem como do campo onde vão ser recolhidos os dados (Coutinho, 2015). As nossas questões orientadoras, que desdobram a questão de partida são:

- i) De que forma, no plano nacional, os resultados das ações preparatórias da organização, os estudos correlacionados levados a cabo antes e após a CMEA e o próprio *Roteiro para a Educação Artística*, contribuíram para a (re)definição do perfil do professor de Teatro na escola?

- ii) Que perspectivas é possível equacionar, dez anos após a realização da CMEA, para o desenvolvimento da EA em Portugal, nomeadamente em relação à presença do Teatro no currículo e ao enquadramento do professor de teatro?
- iii) Que modalidades de articulação ou de colaboração é possível perspetivar entre o “professor” e o “artista” e entre Teatro e a Educação, de modo a definir perfis profissionais?

Coutinho (2015) afirma que “[n]a investigação qualitativa o problema começa por ser uma descrição do objetivo da pesquisa” (p. 329) – este, de carácter mais geral, ao apoiar-se nas questões orientadoras do estudo, revela-se mais específico.

Às nossas perguntas fizemos corresponder os seguintes objetivos:

1. Perceber como são analisados, dez anos depois, por diferentes agentes educativos e artísticos, os efeitos, em particular no âmbito do Teatro na Educação, da realização da CMEA em Portugal.
2. Perspetivar como a EA é hoje dimensionada por diferentes agentes educativos e artísticos, a partir da análise que fazem das políticas de Educação e de Cultura e das práticas, em particular no campo do Teatro na Educação, em contexto formal.
3. Compreender em que medida, a nível nacional, as políticas de Educação contemplam o enquadramento do artista e se estas podem influenciar as suas possibilidades de ação, em contexto escolar e, em particular, curricular.

4. METODOLOGIA

Pretendemos neste capítulo sinalizar diferentes aspetos do percurso metodológico seguido, iniciamos com a apresentação do plano de estudo, seguido da apresentação da amostra e princípios éticos subjacentes a esta relevante fase, prosseguimos para a abordagem aos processos e técnicas de recolha e respetiva análise de dados.

4.1 Plano de estudo

Face ao enquadramento da problemática apresentado, este estudo sustenta-se no paradigma interpretativo. Aplicamos uma metodologia qualitativa que promoveu uma abordagem exploratória e descritiva face ao tema, às perguntas orientadoras e ao processo de recolha e tratamento de dados. Coutinho (2015) defende que o paradigma interpretativo assenta “numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor de conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo” (p. 17). A autora situa e resume ontologicamente este modelo de investigação numa zona que pretende “substituir as noções científicas de *explicação*, *previsão* e *controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão*, *significado* e *ação*” (Idem).

Enquadramos a CMEA como o pano de fundo da nossa investigação, como o acontecimento-ação que espoletou o desejo de conhecê-la, de compreendê-la e de dela tirar significados. De acordo com os pressupostos ontológicos do paradigma qualitativo, apostámos numa “metodologia qualitativa, menos estruturada e pré-determinada, [em que] o problema pode ser formulado de uma forma muito geral, como que “emergindo” no decurso da investigação” (Coutinho, 2015, p. 49), o qual, ao ser apurado, foi conferindo intencionalidade ao processo, de modo a garantir proximidade com os objetivos estabelecidos.

Numa primeira fase, procedemos à leitura de livros, teses, artigos e outros documentos, que foram relevantes para, citando Quivy e Campenhouldt (1998), ponderar e “fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida “(p. 69). Por sua vez, Coutinho (2015) confirma que a revisão bibliográfica contribui para “*centrar e refinar* “ (p. 60) o sentido da problemática e das questões orientadoras. Este processo de contacto com autores, investigadores e documentos

revelou-se desafiante e inspirador, como no caso da obra *Educação, Arte e Cidadania* (Lúcio, 2008), pela abordagem crítica e reflexiva a estes três eixos que, ao serem sobrepostos, conduzem a uma síntese integradora que torna “inequívoco que o contacto, na escola, com as diferentes expressões e linguagens artísticas, não pode mais continuar a ser relegado para segundo plano” (p. 6).

Do processo de recolha bibliográfica também fizeram parte momentos de dispersão. Salientamos, a título de exemplo, o contacto com o avultado número de referências disponibilizadas pela UNESCO, em que as primeiras trocas de correio eletrónico com os funcionários da biblioteca digital da organização fizeram adivinhar que seria necessário delimitar este processo de recolha de material, para não comprometer a clareza, a definição e a exequibilidade do objeto de estudo (Coutinho, 2015; Ketele & Roegiers, 1993; Quivy & Campenhoudt 1998).

Os diferentes momentos da pesquisa permitiram a construção de um quadro teórico de referência que alicerçou o movimento reflexivo da investigação e lhe serviu de apoio em diferentes fases.

A par com o processo de revisão bibliográfica, sentimos a necessidade de criar um guião/caderno de pesquisa de campo que foi construído e refeito com base na notação de ideias, observações e palavras-chave relacionadas com a EA, com a CMEA e com alguns dos seus intervenientes. O mesmo revelou-se de extrema utilidade, pois, serviu de bússola para guiar diferentes fases da investigação (localização e consulta de arquivos, construção do guião das entrevistas e escolha dos entrevistados). Passámos depois para uma fase de pesquisa, recolha e tratamento documental, a partir do ME e do AHDMNE. Paralelamente, identificámos a necessidade de construção de um guião de entrevista e a reflexão sobre escolha dos entrevistados. Posteriormente, aplicámos os procedimentos necessários para chegarmos ao agendamento e realização das entrevistas. Antes de iniciarmos o processo de transcrição de entrevistas, sentimos a necessidade recorrente de voltar a escutar os ficheiros áudio e o nosso guião de campo voltou a ser o fiel depositário de algumas ideias-chave que fomos equacionando (as quais se revelaram de extrema utilidade na construção da base de dados para as entrevistas). Passámos depois ao processo de transcrição de entrevistas, análise e codificação em unidades de registo

(UR), as quais foram inseridas numa base de dados. Todos os resultados obtidos foram sistematizados e, numa fase avançada do estudo, também triangulados.

4.2 Amostra e ética na investigação

Para este estudo decidimos convocar um grupo de entrevistados que, por diferentes razões, estão ligados à EA, em geral, e, em particular, à CMEA e/ou à CNEA. Deparámo-nos com o facto de em inúmeros estudos com um desenho qualitativo ser tendencialmente preservado o anonimato dos entrevistados. No nosso caso, depois de uma séria ponderação e movidos pelo interesse de fomentar princípios face à causa da EA, decidimos proceder de forma inversa. Para isso, realizámos os procedimentos necessários junto dos entrevistados para obter o consentimento da publicação dos seus nomes. Na Tabela 1 – *Caracterização do perfil dos entrevistados*, consta a identificação dos mesmos, associada a uma caracterização sumária de alguns dos aspetos dos seus perfis profissionais pertinentes para o nosso estudo.

Tabela 1

Caracterização do perfil geral dos entrevistados

Nome dos Entrevistados	Aspetos afetos ao percurso profissional
Álvaro Laborinho Lúcio	Assumi diversos cargos políticos de relevância Participação em encontros, palestras e publicação de artigos e obras relacionados com os temas da justiça, do direito, da educação, dos direitos humanos e da cidadania
Ana Pereira Caldas	Assumi diversos cargos de relevância no plano da EA e das Artes Presidente do Clube UNESCO Educação Artística Participação em encontros, palestras e publicação de artigos e obras relacionados com o tema da EA
António Fonseca	Experiência como Professor de Teatro em diferentes ciclos do EB Professor na ESEC no curso de Teatro e Educação Dinamizador de diversos projetos de EA em diferentes contextos Actor e encenador
José Sasportes	Assumi diversos cargos políticos de relevância Participação em encontros, palestras e publicação de artigos e obras relacionados com o tema da EA Foi presidente da CNU Foi Presidente da CMEA
Mariana Rosário	Professora de Teatro em diferentes ciclos e contextos educacionais Atriz

Teresa André	Desempenhou funções na COCMEA e na Comissão Organizadora da CNEA (COCNEA) Técnica Superior do ME, exercendo funções na Direção-Geral de Educação
--------------	---

O processo de escolha dos entrevistados decorreu de forma emergente, apesar de ter sido logo à partida evidente a necessidade de entrevistar, em primeiro lugar, um interveniente direto na CMEA – daí a escolha de José Sasportes que sugeriu outros possíveis entrevistados. Entre eles, estava o nome de Ana Pereira Caldas, presidente do Clube UNESCO EA e ligada ao projeto *Educação Artística para um currículo de Excelência* (PEACE) – baseado em muitos dos princípios orientadores do REA. Depois da pesquisa documental realizada no ME, convidamos Teresa André para participar, visto ter assumido funções de relevância nas comissões organizadoras da CMEA e da CNEA. Revelou-se necessário elencar professores de Teatro que, pela sua experiência, nos garantissem ligação ao terreno, em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais, necessidade que conduziu à escolha de António Fonseca e Mariana Rosário (acresce o facto de ambos desenvolverem com regularidade a prática artística profissional). A possibilidade de convidar Álvaro Laborinho Lúcio decorreu diretamente do processo de revisão de literatura, e do interesse e curiosidade que algumas das suas obras e artigos nos suscitaram.

Podemos constatar na lista de elencados do estudo o facto de esta ser constituída por uma mancha geracional que atravessa uma parte da história mais recente da EA em Portugal, o que se revela enriquecedor para o estudo.

Alguns dos contactos que fizemos com potenciais participantes não recolheram junto dos mesmos o interesse e/ou disponibilidade para participarem nesta investigação.

Apesar dos contactos realizados com o MC, não conseguimos que esta estrutura governamental, com participação direta na organização da CMEA, esteja representada neste estudo.

4.3 Processos e técnicas de recolha de dados

Os procedimentos para a recolha de dados foram orientados de acordo com a problemática do estudo. A nossa intenção foi a de reunir informação pertinente e fiável

que nos fizesse mergulhar num processo exploratório de aproximação e reconhecimento do tema e dos objetivos do estudo. As principais técnicas de recolha de dados foram o inquérito por entrevista e a pesquisa documental.

4.3.1 A entrevista

Segundo Seidman (2006), o inquérito por entrevista é “uma poderosa forma para ganhar uma perspetiva sobre temas relevantes da educação da sociedade”²⁶ (p. 14). Para Coutinho (2015), trata-se de uma técnica que “pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário” (p. 141). A esta luz, aplicámos nas nossas entrevistas um guião semi-dirigido (cf. Anexo F), de carácter eminentemente aberto, estruturado por tópicos que guiaram boa parte das perguntas (Quivy & Campenhoudt, 1998), direcionando-as para os objetivos deste estudo, o que nos facultou a recolha de informação relevante, baseada em percursos, interpretações e experiências pessoais e profissionais dos participantes (Idem).

O processo de realização e transcrição das entrevistas revestiu-se de um carácter exploratório e emergente face à problemática a abordar que serviu para “providenciar a contradição e tensão necessárias”²⁷ (Seidman, 2006, p. 13). Estas linhas de tensão entre os contributos dos entrevistados e os objetivos do estudo alimentaram o movimento da investigação, ao introduzir e equacionar o espaço dado a cada um e a introdução de novos questionamentos. Constitui-se como um processo arrebatador e moroso, mas extremamente gratificante, que nos levou a considerá-lo como peça-chave por captar dos participantes “o modo como interpretam e dão sentido às suas experiências” (Vilelas, 2009, p. 105).

A realização das entrevistas decorreu durante um período de quatro meses e cada uma tende a ter em média a duração de uma hora e quinze minutos. Acautelámos os aspetos técnicos necessários para que a gravação áudio permitisse uma captação

²⁶ No original: “a powerful way to gain insight into educational and other important social issues” (Seidman, 2006). Tradução nossa.

²⁷ No original: “Provides a contradiction and a tension within my work that I have not fully resolved” (Idem). Tradução nossa.

sonora de boa qualidade e não comprometesse a fiabilidade da transcrição.

4.3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental é um processo que auxilia o investigador a fomentar a aproximação ao tema sobre o qual pretende debruçar-se. Segundo Quivy e Campenhout (1998), trata-se de uma forma de o ajudar “a adoptar uma abordagem penetrante do seu objetivo de estudo . . . [para] encontrar ideias e pistas de reflexão esclarecedoras” (p. 49). Coutinho (2015) salienta que “o investigador nunca parte do zero” (p. 59). Foi por esta razão que a nossa pesquisa de dados, numa primeira fase, incidiu maioritariamente sobre a possibilidade de contactar com parte do que já havia sido produzido teoricamente e estivesse correlacionado com os nossos objetivos: investigação académica relevante, legislação e documentação relacionada com a EA, em particular com a CMEA e com a CNEA. Numa segunda fase, emergiram pistas da nossa pesquisa exploratória que identificaram diferentes fontes e arquivos pertinentes de consulta. Ao longo deste processo, integrámos preocupações que nos dessem garantias quanto à relevância e à pertinência temática dos documentos, quanto à sua autenticidade e quanto à exatidão da informação (Quivy & Campenhout, 1998).

4.4 Processos e técnicas de análise de dados

Após termos procedido à recolha de dados através da realização de entrevistas e de pesquisa e sistematização de documentos, recorreremos a técnicas que possibilitassem a aproximação aos mesmos, com o objetivo de os tratar e interpretar para que deles pudessemos extrair significados passíveis de serem correlacionados com o estudo. Recorreremos a duas técnicas de análise: AC das entrevistas e análise documental.

4.4.1 Análise de conteúdo

A AC é um processo de que fazem parte técnicas que apoiam o investigador e o permitem avançar na investigação. Segundo Coutinho (2015), esta técnica permite “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave”, que possibilitem

uma comparação posterior” (p. 217). Este aspeto mereceu toda a nossa atenção, pois, ao procedermos à realização das entrevistas, no imediato passámos a ter na nossa posse as verbalizações dos participantes, capazes de revelar elementos-chave e novos caminhos para a investigação. Constatámos que o investigador passa a ser responsável por esses testemunhos, pela forma como os organiza e pela qualidade da escuta interpretativa que lhes confere. Coutinho (2015) refere que “[i]nvestigar implica interpretar ações de quem também é intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação” (Idem, p. 18).

Numa primeira fase, para cimentar a nossa vontade de interpretação, recorremos a diferentes abordagens complementares (escuta recorrente e/ou espaçada das gravações áudio e notação), o que nos permitiu compilar pistas emergentes e complementares que viriam, mais tarde, a determinar a estrutura da nossa base de dados.

Numa segunda fase, avançámos para a transcrição das entrevistas: cada uma foi alvo de um processo recorrente de notação mais refinado que pretendeu recolher de forma sistematizada os contributos dos entrevistados, o que os tornou passíveis de serem direcionados para os objetivos da investigação. Logo de seguida, prosseguimos para a criação da base de dados que conferiu suporte para tratamento e análise das entrevistas, através do programa Excel Microsoft 365, onde introduzimos: os temas, as categorias, as subcategorias, os indicadores, os nomes dos entrevistados e o recorte das respetivas UR, previamente elaborado. Este recorte, segundo Bardin (2016), corresponde à “transformação . . . dos dados em bruto do texto” (p. 129), transformação essa que recorre à codificação como técnica que apoia o investigador no recorte da UR de modo a organizar um volume considerável de informação e reduzir tendências dispersivas, para melhor agrupar significados.

As entrevistas aos diferentes agentes educativos e artísticos são apresentadas em anexo (cf. Anexos G, H, I, J, K, L).

4.4.2. Análise documental

Num primeiro momento, a pesquisa bibliográfica permitiu identificar diferentes fontes capazes de servir os propósitos da investigação. Considerámos essencial desenvolver leituras no âmbito da EA, em geral, e em particular que abordassem a CMEA,

o REA e a CNEA. Elaborámos cuidadosamente um pedido de informação e consulta de documentos junto de arquivos e bibliotecas, o que nos conduziu à realização de uma série de consultas mais dirigidas (virtuais e presenciais), de entre as quais destacamos: a UNESCO, a Biblioteca e o Arquivo do ME e do AHDMNE (que abriga o acervo da CNU). Esta fase possibilitou o acesso a diferentes tipos de documentos: relatórios, atas, cartas, correio eletrónico, entrevistas, artigos, dossiês de imprensa. Segundo Seidman (2006), “o investigador pode aproximar-se da experiência das pessoas em organismos contemporâneos recorrendo à análise de documentos pessoais e institucionais”²⁸ (p. 10).

No nosso caso, esta aproximação foi feita, nomeadamente, através de leitura recorrente e notação de documentos. Neste caderno da investigação associámos aos documentos palavras-chave que também apoiaram as designações finais que fazem parte da base de dados.

Convém salientar que grande parte da nossa pesquisa de documentos do AHDMNE abarca o período entre 2003 e 2009, o que obrigou a uma seleção criteriosa por razões de pertinência e também de logística. Encontram-se devidamente assinalados, com o objetivo de facilitar a sua consulta presencial, no entanto não os apresentamos em anexo.

A Tabela 2 enquadra a localização, a seleção e o tipo de documentos que recolhemos juntos dos principais arquivos consultados.

Tabela 2

Localização e seleção de documentos relevantes no âmbito da pesquisa documental

Arquivo/Fonte	Documento	Datas	Sumário descritivo
AHDMNE (Arquivo intermédio CNU)13 volumes, caixa 1301 a caixa 1720	-Atas da preparação e organização da CMEA -Documentos obtidos no decurso da CMEA -Documentos administrativos (orçamentos, propostas de serviço; etc.	Entre 2003 e 2009	Documentos diversos que sinalizam procedimentos e reflexões em diferentes fases da CMEA, do REA e da 2ª CMEA realizada em Seoul (2010)
Arquivo do ME (Arquivo intermédio)	Relatório do CCCMEA	13 e 14 /3/2005	Relatório que engloba aspetos relevantes sobre a delimitação de temas e estratégias para a ações preparatórias e rumo da CMEA
Arquivo do ME	Carta do MNE para o ME	6/7/2007	Carta que aborda a comunicação da

²⁸ No original: “A researcher can approach the experience of people in contemporary organizations through examining personal and institutional documents”. (Seidman, 2006). Tradução nossa.

(Arquivo intermédio)			Missão Permanente de Portugal junto da UNESCO no dia 5/7/2007 sobre a importância de realizar o <i>follow up</i> da CMEA.
Arquivo do ME (Arquivo intermédio)	Resposta de Portugal ao questionário sobre a implementação do REA	12/4/2009	Consulta aplicada aos 193 Estados Membros da UNESCO com o objetivo de recolher informação sobre a implementação do REA. A UNESCO garantiu o respetivo tratamento e a apresentação dos resultados na 2ª CMEA.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Procedemos neste capítulo à apresentação de resultados, bem como à respetiva discussão, na qual triangulamos os resultados da AC das entrevistas e do tratamento documental com o quadro teórico traçado e com as questões definidas para o estudo.

5.1 Apresentação de resultados das entrevistas

Da apresentação dos resultados das entrevistas fazem parte as seguintes tabelas e figuras: a Tabela 3 – Apresentação da organização da AC das entrevistas, na qual proporcionamos uma leitura geral dos temas, categorias, subcategorias, indicadores e respetiva contagem e total de UR; a Figura 1 centrada na apresentação dos quatro temas do estudo, bem como as figuras dedicadas a cada um deles – “A Educação Artística em Portugal” (cf. Figuras 2 e 3); “A CMEA” (cf. Figuras 4 e 5); “A CNEA” (cf. Figuras 6 e 7); “A presença do Teatro na Escola” (cf. Figuras 8 e 9).

Tabela 3

Apresentação da organização da AC das entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	UR/ Total
EA em Portugal	Em retrospectiva	Enquadramento legislativo	Enquadramento da EA na legislação	4	206
			Legislação sobre EA não cumprida	3	
		Contextualização histórica	Personalidades envolvidas na EA	3	
			Momentos chave para a EA	17	
			Posicionamentos dos diversos intervenientes	18	
			Formação e certificação de profissionais	13	
	Em Prospetiva	Contributos da EA no espaço público	Apuramento do sentido estético	3	
			Defesa do valor da Arte	29	
			Desenvolvimento do pensamento crítico	16	
		Prioridades para a EA	Reabilitação da EA em todos os níveis de escolaridade	7	
			Mobilização dos decisores políticos e outros intervenientes	26	
			Salvaguarda do direito a oportunidades equitativas	4	
			Importância no desenvolvimento integral	15	
			Incentivo ao funcionamento em rede	16	

			Necessidade de repensar os modelos escolares	32	
A CMEA (2006)	Participação de Portugal	Enquadramento político	Ministérios envolvidos	6	60
			Relevância política do evento	8	
			Chancela da UNESCO	5	
		Enquadramento de participações	Envolvimento de instituições portuguesas na CMEA	3	
			Intervenientes na articulação Portugal/UNESCO	7	
			Apresentação de projetos /comunicações	5	
O Roteiro EA (REA)	Pressupostos prévios à construção do REA	Apresentação de um referencial à escala mundial	5		
	Pressupostos posteriores à construção do REA	Distribuição aplicação do REA	21		
A CNEA (2007)	Enquadramento da realização da CNEA	A CNEA e a sua ligação à CMEA	Compromissos políticos decorrentes da CMEA	7	36
			Impacto das conferências nos públicos potenciais	10	
		Aprofundamento e desenvolvimento do conhecimento sobre a EA em Portugal	Ações preparatórias regionais	5	
			Recursos produzidos e distribuídos no âmbito da CNEA	1	
	Legado da CNEA	Resultados produzidos	Apresentação de um referencial à escala nacional	3	
			Clarificação de conceitos e práticas	10	
A presença do Teatro na Escola	Conceções sobre o perfil do professor de Teatro	Formação	Oferta de formação	13	173
			Carência de formação	12	
			Outras formações	4	
			Prioridades para a formação	20	
		Tipologia	Professor fora da área	6	
			Professor coadjuvante	3	
			Artista na escola	8	
		Integração profissional	Situação contratual	18	
	Conceções sobre o Teatro enquanto prática educacional	O Teatro face a outras disciplinas	Disciplinas artísticas	18	
			Disciplinas não artísticas	11	
		Contato com processos de experimentação e criação artística	Contato e desenvolvimento com práticas específicas	5	
			Fruição e participação	10	
			Processos versus performance	4	
		Impactos dentro da comunidade escolar	Envolvimento da comunidade escolar	8	
			Reconhecimento pela comunidade escolar	25	

		Impacto fora da comunidade escolar	Possibilidades de articulação com estruturas/parceiros locais culturais	8	
--	--	------------------------------------	---	---	--

A Figura 1 é constituída pela apresentação dos quatro temas apurados para a AC das entrevistas, com as UR correspondentes a cada um deles.

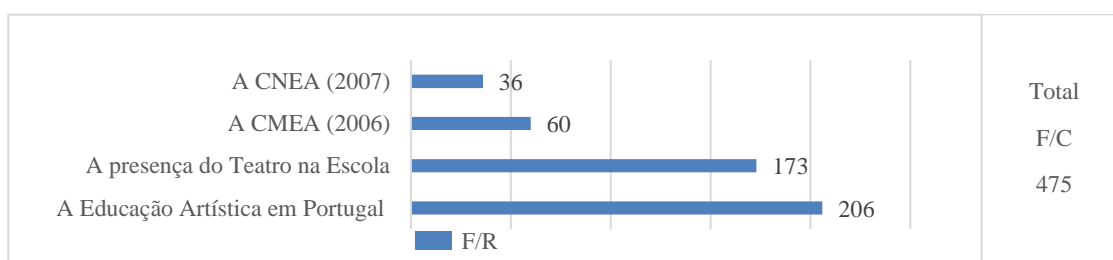


Figura 1 - Apresentação dos Temas

Podemos verificar que o discurso produzido pelos entrevistados incide em maior número no tema “A Educação Artística em Portugal”, perfazendo um total de 206 UR. Seguem-se, por ordem decrescente, os temas “A presença do Teatro na Escola” (com 173 UR), “A CMEA (2006)” (com 60 UR) e “A CNEA (2007)” (com 36 UR).

O tema “A Educação Artística em Portugal” foi subdividido em duas categorias que incidem em alguns elementos retrospectivos e prospetivos em torno da EA em Portugal. Fizemos corresponder, a cada uma, subcategorias e indicadores decorrentes da codificação das UR. A Figura 2 apresenta dados relativos à EA “em retrospectiva”.

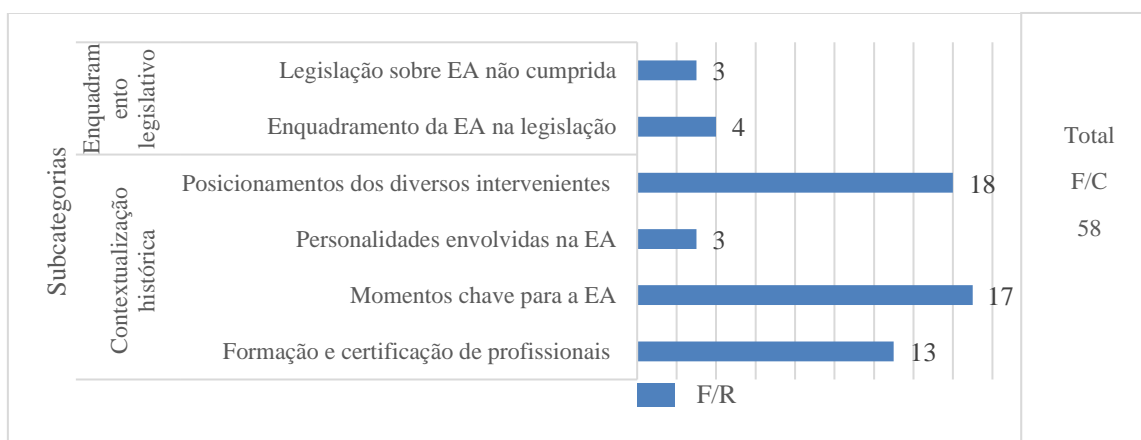


Figura 2 - Apresentação de resultados da categoria Em Retrospectiva

Através da análise da Figura 2, constatamos que os dados recolhidos foram distribuídos por duas subcategorias: “enquadramento legislativo” (com 7 UR) e “contextualização histórica da EA em Portugal” (com 51 UR). Como se verifica, esta última subcategoria é a que recolhe um maior número de registo de UR por parte dos entrevistados.

Quanto à subcategoria “enquadramento legislativo”, José Sasportes (JS) salienta que, em geral, “a EA está inscrita na legislação” (cf. Anexo A e G), mas “na prática não se alcançaram os níveis desejados” (cf. Anexo A e G). Ana Pereira Caldas (APC) confere que “está legalmente prevista a existência das expressões no currículo do 1º ano [do 1º Ciclo do Ensino Básico]” (cf. Anexo A e H), mas questiona o seu pleno cumprimento, quando alerta: “[a] hora das expressões, dada a fraca preparação dos professores em expressões artísticas, é muitas vezes utilizada pelos próprios, para reforçarem mais as componentes de Matemática ou do Português” (cf. Anexo A e H).

Na subcategoria “contextualização histórica” da EA o indicador “posicionamentos dos diversos intervenientes” traduz a forma como os nossos entrevistados consideram que tais diretrizes influenciam a relação entre Arte, políticas artísticas e culturais na escola. Para Álvaro Laborinho Lúcio (ALL), “a Arte está necessariamente ligada à ideia de liberdade. Por sua vez, a produção artística está ligada, naturalmente, à ideia de mudança, de transformação” (cf. Anexo A e I), e acrescenta que “[a] escola foi e suportou-se sempre na ideia de norma e na ideia de estabilização normativa” (cf. Anexo A e I). Esta ideia encontra eco nas palavras de António Fonseca (AF), quando afirma que “a questão artística, a questão da Arte na aprendizagem, na Educação, no desenvolvimento pessoal, etc, está tudo bastante bem teorizado e bem-dito, mas não tem lugar porque as pessoas são conservadoras nos próprios processos” (cf. Anexo A e J). Neste contexto, APC deixa uma pergunta: “[d]esde o início do séc. XX que se aborda a importância da EA, na formação mais completa das crianças e jovens sem que passe para o terreno, para as Escolas. Porquê?” (cf. Anexo A e H).

Os entrevistados evocaram diferentes “momentos-chave da EA” em Portugal, Teresa André (TA) identifica cuidados com a prospeção da EA, ou seja, “[a]o longo do tempo houve sempre, avulso, tentativas de conhecer o que se passava no espaço nacional em termos de educação artística e cultural. Basta recordar os grupos coordenados por

Madalena Perdigão, José Sasportes, Jorge Barreto Xavier, Maria Emília Brederode que procuraram cartografar o estado das artes em Portugal” (cf. Anexo A e K). Por sua vez, JS evoca a Escola Piloto para Professores de Educação Artística (EPPEA) e lembra que o “objetivo foi o de formar professores com capacidades múltiplas, aceitando estudantes que tivessem já competências confirmadas numa dessas disciplinas. Foi dada formação psicopedagógica e experimentado um curriculum multi-artístico com acesso a práticas de ensino visando crianças e adolescentes” (cf. Anexo A e G). JS recorda ainda que a Reforma do Conservatório Nacional foi apelidada, pelo ME, como um processo em experiência pedagógica que durou cerca de 20 anos e sinaliza que são “[s]ituações que só acontecem com as artes, pois é difícil imaginar uma Faculdade de Medicina ou de Farmácia sem estatuto durante 20 anos!” (cf. Anexo A e G).

Ainda no indicador “momentos-chave para a EA” é assinalada a emissão da “Recomendação para a Educação Artística” (CNE, 2013). Face à mesma, ALL reflete sobre a necessidade de estimular o sentido de responsabilização coletiva quando salienta: “estas recomendações são muito importantes, e por isso é que é necessário, como cidadãos, que nós exijamos que elas sejam levadas à prática” (cf. Anexo A e I). JS lembra: “[a] última frase [da REACNE] é aquilo que nunca mais se consegue: que ao nível das políticas públicas o setor da educação e da cultura articulem programas e recursos particularmente vocacionados para a EA” (cf. Anexo A e G).

Ainda, na categoria “em retrospectiva”, no indicador “formação e a certificação de profissionais”, JS constata que “[n]a altura da criação da Escola [EPPEA] no âmbito do projeto de Reforma do Conservatório Nacional pouco existia neste campo, e esse pouco era frágil” (cf. Anexo A e G). No mesmo indicador TA considera que “[d]e facto, só a partir da década de 80, é que começou a haver formação pedagógica mais direcionada para os professores de Música, Teatro, Dança” (cf. Anexo A e K). Neste prisma, ALL constata e questiona: “[n]o fundo a ideia é formar os professores para fazerem isto, e aí há uma primeira querela que não leva a nada. Dir-se-á... Isto deve ser feito por professores ou artistas? Só os artistas é que podem educar, dar formação artística? Mas é que isto não é formação artística, é outra coisa” (cf. Anexo A e I).

A Figura 3 é dedicada à apresentação de resultados da EA em Portugal na categoria “em prospetiva”.

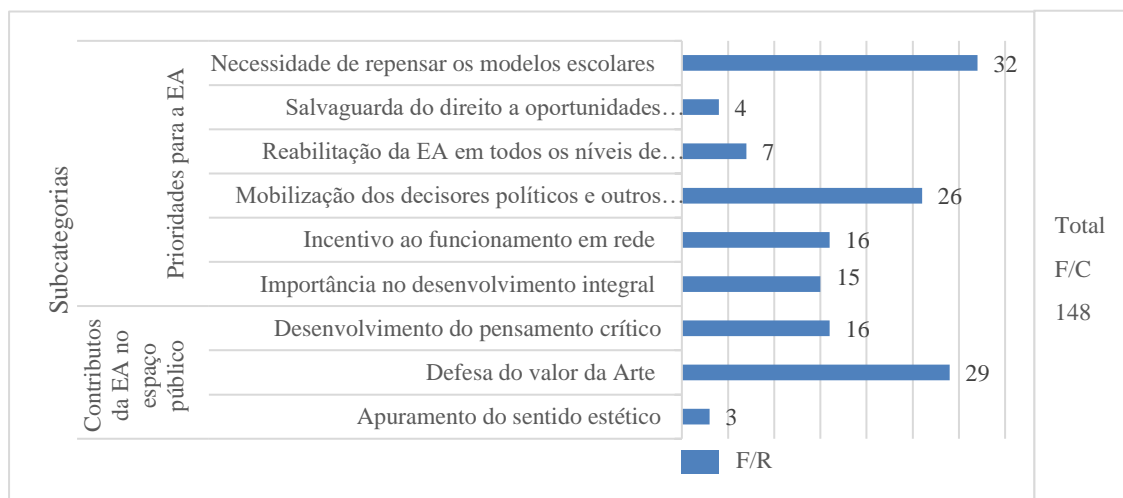


Figura 3 - Apresentação de resultados da categoria Em Prospetiva

A Figura 3 apresenta resultados agrupados em duas subcategorias: “prioridades para a EA” e “contributos da EA no espaço público”. Quanto à primeira subcategoria, o indicador que revela maior preponderância é “necessidade de repensar os modelos escolares” (com 32 UR). Seguem-se, por ordem decrescente, os indicadores: “mobilização dos decisores políticos e outros intervenientes” (com 26 UR), “incentivo ao funcionamento em rede” (com 16 UR), “importância no desenvolvimento integral” (com 15 UR), “reabilitação da EA em todos os níveis de escolaridade” (com 7 UR), “salvaguada do direito a oportunidades equitativas” (com 4 UR). Quanto à subcategoria “contributos da EA no espaço público”, esta expressa nos seus resultados um maior contributo dos entrevistados para o indicador “defesa do valor da Arte” (com 29 UR), seguido do indicador “desenvolvimento do pensamento crítico” (com 16 UR) e, por último, do “apuramento do sentido estético” (com 3 UR).

Na subcategoria “prioridades para a EA” no indicador “necessidade de repensar os modelos escolares”, os entrevistados apresentam diversas considerações. AF considera que “a escola obrigatória está a romper por todos os lados, que é urgente avançar com modelos completamente diferentes de ensino/aprendizagem, como já acontece por exemplo nos países nórdicos” (cf. Anexo A e J). APC assume o mesmo ponto de vista ao referir “que a escola tem acompanhado de forma deficitária os novos tempos e as novas realidades” (cf. Anexo A e H).

Ainda sobre o mesmo indicador ALL sinaliza a importância da implicação coletiva na vivência da escola: “Fazer com que a Educação seja uma realidade que

envolve toda a comunidade. Nesta medida, nós podemos ter aqui o espaço ideal [para a EA]. Muitos acham que não, mas os que acham que sim, dizem que é transformar a escola num espaço ideal de criação de pensamento crítico. A Arte é essencial para isso. É implicá-los, é envolvê-los” (cf. Anexo A e I). APC partilha desta ideia de implicação e sublinha que “[a] EA é para se desenvolver no terreno. Como a palavra diz, é Educação, e a Educação é desenvolvida na escola, com e para as crianças, com os Professores e Encarregados de Educação” (cf. Anexo A e H).

ALL considera que da necessidade de mudança deve constar um claro equacionamento e reforça: “quando falo da relação entre a Educação e a Arte, antes do mais eu tenho de perguntar: O que é que eu quero com a Educação? Como é que eu concebo a Escola para dentro da qual eu vou chamar a Arte? E o papel da Arte?” (cf. Anexo A e I). O entrevistado sinaliza ainda: “não tenho dúvidas de que um caminho destes gera muito melhores alunos. As experiências em torno da melhoria de notas repetem-se e repetem-se” (cf. Anexo A e I). JS confere que “[n]as escolas em que se fizeram certas experiências de EA, o rendimento escolar, propriamente dito, aumentou sempre” (cf. Anexo A e G), mas sublinha que “tem de ser feito do ponto de vista cultural” (cf. Anexo A e G). Na mesma linha, Mariana Rosário (MR), alerta para tensões culturais inerentes: “[é] sempre uma luta maior quando é uma luta de mentalidades e de poder” (cf. Anexo A e L). E reforça: “[a] questão é que tornar as atividades artísticas curriculares iria requerer alteração de todo o programa de ensino... lá está: a mudança... Penso que as pessoas ainda não estão conscientes da importância das artes na formação do indivíduo e essa proposta de mudança curricular iria apresentar muita resistência” (cf. Anexo A e L).

JS refere que as mudanças nos programas curriculares da EA implicam garantir a sua aplicabilidade e pressupor não só o apoio à formação de qualidade, mas também evoluir para uma mentalidade de cumplicidades em que os “[os professores] seriam agentes dessa mudança. Teriam uma função de educação, de apóstolos – digamos assim – para isto funcionar” (cf. Anexo A e G).

No que diz respeito ao indicador “mobilização dos decisores políticos e outros intervenientes”, os entrevistados sinalizam aspetos interligados. JS refere que “[a]s decisões políticas têm várias origens, mas uma delas é a própria sociedade que sente necessidade de certas coisas, e empurra para aí” (cf. Anexo A e G). Porém, identifica que

“[a]s resistências à volta da EA são tais que este maximalismo impede, realmente, que depois se implante no terreno uma série de iniciativas úteis” (cf. Anexo A e G). MR advoga a necessidade de alterações de fundo no modo de perceber a EA, mas adverte que “[t]ais mudanças têm de passar pelas pessoas, pelo governo, pelas direções-gerais de Educação” (cf. Anexo A e L). Neste indicador APC constata que a mobilização implica forçosamente medidas de aplicação no terreno, pois, “[a] parte da legislação só tem importância se for acompanhada de medidas práticas: a existência de professores habilitados nas competências artísticas a trabalhar nas escolas” (cf. Anexo A e H). TA, neste quadro, sinaliza a importância de conferir ou não conferir investimento a par com mobilização dos decisores e intervenientes, pois considera que “[a] promoção de uma cultura artística para todos custa muito dinheiro e o impacto desse investimento só pode ser feito a médio e a longo prazo... E isso pode ser o que provoca que se avance dois passos, e logo se retroceda” (cf. Anexo A e K). JS afirma “[o] que falta aqui é a chamada vontade política, é isso que falta. Há muita gente com capacidades” (cf. Anexo A e G).

Ainda na subcategoria “prioridades para a EA” e para o indicador “incentivo ao funcionamento em rede”, TA refere a necessidade de apoiar parcerias no terreno capazes de aprofundar e aproximar diferentes realidades da EA: “temos de conhecer o que se faz pelo país. Quais os projetos mais impactantes e mais consistentes. E também perceber quais os mais sustentáveis e porquê” (cf. Anexo A e K). A entrevistada salienta ainda a importância de abertura a novas possibilidades, ao referir que “[d]eve abrir-se o currículo para outras coisas, deixar entrar outros parceiros no espaço escolar e promover novas experiências” (cf. Anexo A e K) e destaca a presença do artista na escola, que considera fundamental: “Aliás, o artista não devia só estar na escola, devia estar em todo o lado. Nós não podemos viver fechados só com matemáticos, cientistas ou professores de línguas” (cf. Anexo A e K). ALL, na mesma linha, enquadra: “se nós conseguirmos dizer que a escola serve para formar cidadãos autónomos, evidentemente capazes de emprego – mas não ir a correr atrás de um emprego qualquer de dia –, então, para conseguir isso, precisamos de trabalhar fora da escola com a comunidade educativa. E aí temos de ter muitas interações com as comunidades artísticas, dos artistas” (cf. Anexo A e I). O entrevistado acrescenta que “[os artistas] não têm de estar todos enfiados nas escolas, mas que têm de ter parcerias com as escolas” (cf. Anexo A e I) e que estas podem adquirir

diferentes modalidades “[q]uer para poder fazer a supervisão, quer para poderem ser agentes externos da própria formação artística, quer de professores, quer dos alunos” (cf. Anexo A e I).

Quanto à EA e a sua “importância no desenvolvimento integral dos alunos”, TA realça a dimensão curricular e enquadra: “Elas [as Artes] devem ser currículo porque sem elas o currículo fica deficitário” (cf. Anexo A e K). MR acrescenta que “[a]s artes contribuem para uma melhoria e abertura do pensamento reflexivo e criativo e, conseqüentemente, do pensamento cognitivo, o que será uma mais valia para as outras áreas de formação” (cf. Anexo A e L). APC salienta que “[a] EA ajuda na formação da personalidade e no desenvolvimento integral do ser humano: as crianças e os jovens tornam-se mais equilibrados, mais conhecedores, [com] uma sensibilidade mais desenvolvida, melhor inseridos na sociedade e no convívio com os outros” (cf. Anexo A e H), e sublinha: “[o] papel da EA é esse. É para a formação geral enquanto seres humanos. Não é para formar artistas. É a grande diferença” (cf. Anexo A e H).

Na subcategoria “contributos da EA no espaço público”, os participantes identificaram diferentes aspetos. O indicador “desenvolvimento do pensamento crítico” é considerado por ALL como um fator essencial na Educação e refere duas dimensões. A primeira dimensão aponta para o interior da escola quando nos diz que urge “criar um espaço de pensamento crítico, que obriga a apurar o conhecimento e que para eles próprios [crianças e jovens] é essencial aumentar, para poderem produzir pensamento crítico acerca daquilo que lhes é mostrado como expressão artística” (cf. Anexo A e I). O entrevistado desenvolve a ideia de que é necessário contar com as crianças e os alunos para participarem criticamente na sua educação e volta a apontar: “a implicação surge pelo reconhecimento de cada criança como um sujeito capaz de ter contributos, ... chamando-o através dos contributos mínimos que ele pode começar por dar para construir muito do objeto da sua própria formação. Mas – atenção – não estamos a falar, exclusivamente, do ponto de vista artístico” (cf. Anexo A e I).

A segunda dimensão aponta para fora da escola, para a sociedade em geral, e para a necessidade de sensibilização para produzir opinião crítica em relação à EA: “entendo que quer a Educação em geral, quer a relação entre a Educação e a Arte, são temas do espaço público” (cf. Anexo A e I). E questiona-se o entrevistado: “dir-me-ão: os pais

estão preparados? Mas os pais também não estavam [preparados] para a preservação do ambiente. Foram os miúdos – aí a formação foi feita de baixo para cima – que formaram os pais em relação ao ambiente, à ecologia, etc. E a escola teve um papel decisivo. Aqui também tem que ser” (cf. Anexo A e I). AF analisa o contributo da prática artística na abertura de horizontes críticos e equaciona: “E o que é uma experiência artística? Para mim é uma experiência metafórica da vida. É pensar a vida, pensar as coisas noutra sítio. As coisas estão muito formatadas, a escola faz isso, a vemos a vida de uma determinada maneira como se fosse a certa e todas as outras estão erradas... Mas a realidade tem muitos ângulos de visão” (cf. Anexo A e J).

Os entrevistados defendem que a EA pode contribuir para a difusão e a “defesa do valor da Arte”. ALL considera que, na Educação, “[a] Arte é absolutamente decisiva, porque ao longo de toda a história, quer na contracultura, quer na subcultura, teve sempre um papel modificador e transformador, que vai continuar a ter” (cf. Anexo A e I), e evoca a necessidade de reunir “consenso à volta da ideia de que a Arte é uma entidade por si própria, vale por si, e não vale, necessariamente, em função daquilo para que ela pode servir” (cf. Anexo A e I). Salienta também a necessidade de um “trabalho pedagógico exigentíssimo em que seja fundamental a relação das crianças com a Arte” (cf. Anexo A e I), para que este se desenvolva “enquanto processo e não enquanto performance” (cf. Anexo A e I). TA afirma que “[n]ão podemos pensar que as artes são áreas menores, que são extrínsecas ao currículo” (cf. Anexo A e K), o que vai ao encontro do pensamento de MR, quando sinaliza que “há de facto uma grande diferença entre as atividades artísticas feitas pós-escola, extracurriculares, porque as crianças não [as] assumem com a mesma importância quando estão incluídas no currículo” (cf. Anexo A e L).

O tema “A CMEA (2006)” integra as subcategorias: “participação de Portugal” e “Roteiro EA (REA)” (cf. Figura 4 e 5). Da Figura 4 constam os resultados obtidos relativos à “participação de Portugal”.



Figura 4 - Apresentação de resultados da categoria Participação de Portugal

No “enquadramento político da CMEA”, os dados por ordem decrescente apresentam-se da seguinte forma: “relevância política do evento” (com 8 UR), “ministérios envolvidos” (com 6 UR) e “chancela da UNESCO” (com 5 UR). Quanto à segunda subcategoria, “enquadramento de participações”, os dados por ordem decrescente são: “intervenientes na articulação Portugal UNESCO” (com 7 UR), “envolvimento de instituições portuguesas na CMEA” (com 3 UR) e “apresentação de projetos e comunicações” (com 5 UR) (cf. Figura 4).

JS considera que, em geral, o desenvolvimento da EA em Portugal tem sido realizado “aos solavancos...E a CMEA foi outro solavanco, outra tentativa” (cf. Anexo A e G), sublinha que “[a] CMEA tinha um objetivo internacional, mundial, etc., mas muito comezinhamente trazê-la aqui para fazer funcionar, espoletar o sistema” (cf. Anexo A e G). Quando perguntamos ao entrevistado se “a ideia de realizar em Portugal a CMEA foi uma espécie de chamada de atenção aos decisores políticos e aos principais intervenientes em torno da EA” (cf. Anexo G), JS responde: “[f]oi isso” (cf. Anexo A e G).

Quanto ao “enquadramento político” da CMEA, TA refere que, “[a] pesar de ter sido acometido ao governo de Portugal a sua organização” (cf. Anexo A e K), a chancela para a “a coordenação [da CMEA] foi da UNESCO” (cf. Anexo A e K), assumindo-se como a grande responsável pela escolha da apresentação de projetos e comunicações.

Quanto aos “ministérios envolvidos”, JS salienta que “[f]oram vários ministérios. Era preciso convencer o ME da necessidade de analisar e dar os dinheiros para isto se fazer . . . Era preciso convencer o MNE de que isto era importante para a nossa imagem junto da UNESCO [e] o MC” (cf. Anexo A e G).

Sobre o “envolvimento de instituições portuguesas na CMEA”, JS salienta o bom trabalho desenvolvido pela comissão a que presidia e relata: “[a] CNU era um órgão na dependência do MNE, mas independente” (cf. Anexo A e G) e “uma das vantagens que tinha essa Comissão é que, nesta aparência de independência do Ministério (MNE), tratávamos com toda a gente por cima dos ministérios: fez-se uma série de coisas, porque tínhamos uma aparência de autoridade” (cf. Anexo A e G).

A Figura 5 apresenta os resultados para a segunda categoria: o “Roteiro EA”.

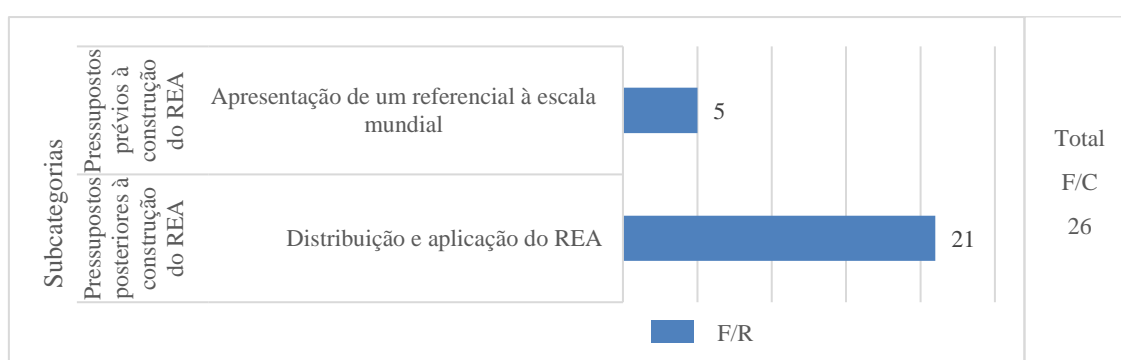


Figura 5 - Apresentação de resultados da categoria o Roteiro EA

Para enquadrar alguns dos princípios inscritos no REA, decidimos subdividir esta categoria em: “pressupostos prévios à construção do REA”, com o indicador “apresentação de um referencial à escala mundial “(com 5 UR) e “pressupostos posteriores à construção do REA”, com o indicador “distribuição e aplicação do REA” (com 21 UR). Este último integra claramente o maior número de UR.

Na subcategoria “pressupostos prévios à construção do REA” os entrevistados, na generalidade, reconhecem a importância do REA e concebem-no de facto sob a forma de um referencial à escala mundial para a EA. ALL considera que “é um momento decisivo e há nele um salto qualitativo em termos de envolvimento e de compromisso com a relação entre a Educação, a Escola e a Arte” (cf. Anexo A e I). Nota depois que para a sua conceção foram tomadas em conta ideias como as “de Sir Ken Robinson, que é o homem da criatividade e tem um discurso muito viciante e verdadeiro sobre a mesma. Mas, se nós analisarmos bem, é uma criatividade muito voltada para uma funcionalidade, para a utilidade da criatividade” (cf. Anexo A e I). O entrevistado acrescenta: “[j]ulgo que seja importante, mas não é a parte essencial, não é daí que se pode partir” (cf. Anexo

A e I) e contrapõe afirmando que “[d]a mesma maneira que o ponto de partida não pode ser, exatamente, o oposto, como quando o senhor Herbert Read vem dizer: todo o centro é a Arte e não há outra coisa senão a Arte para construir a Educação” (cf. Anexo A e I).

Na subcategoria “pressupostos posteriores à construção do REA” no indicador “distribuição e aplicação do REA”, JS convoca o plano nacional e é perentório quando afirma: “aplicado aqui [o REA] era uma bomba.... Era essa a intenção” (cf. Anexo A e G). Quando abordado sobre a necessidade de passar de enunciados à ação, decorrida mais de uma década, reitera: “Continua-se nisso. Porque o enunciado supõe uma revolução nas pessoas para fazer isto” (cf. Anexo A e G).

TA refere que distribuição do REA ficou afeta aos trabalhos da Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA) e recorda que, “nas conferências regionais, foi fornecida uma série de documentação, entre outra o REA” (cf. Anexo A e K).

O tema “A CNEA (2007)” encontra-se dividido em duas categorias (cf. Figura 6). A primeira assume a designação de “enquadramento da realização da CNEA” e comporta a subcategoria “aprofundamento e desenvolvimento sobre o conhecimento da EA em Portugal”, que apresenta, em ordem decrescente, os seguintes indicadores: “recursos distribuídos no âmbito da CNEA” (com 1UR) e “ações preparatórias regionais” (com 5 UR). A segunda subcategoria, “a CNEA e a sua ligação à CMEA”, é constituída por dois indicadores: “impactos das conferências nos públicos potenciais” (com 10 UR) e “compromissos decorrentes da CMEA” (com 7 UR).

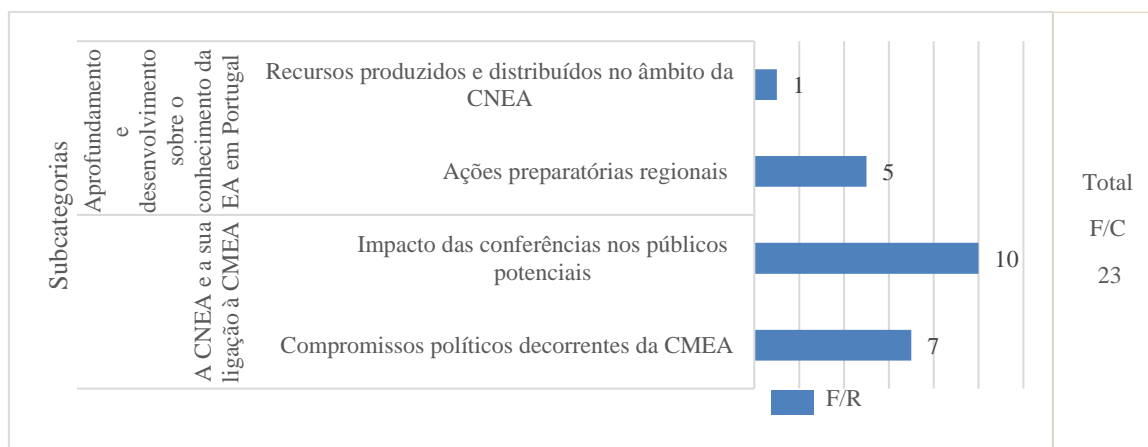


Figura 6 - Apresentação de resultados da categoria Enquadramento da realização da CNEA

Quanto à subcategoria “aprofundamento e desenvolvimento sobre o conhecimento da EA em Portugal”, TA salienta que ao longo e no pós-CMEA ficou evidenciada a necessidade de conhecer e caracterizar a EA no terreno e recorda que, no âmbito dos trabalhos preparatórios “antes da realização da CNEA, entre outubro de 2006 e setembro de 2007, fizeram-se conferências preparatórias, a nível regional [incluindo as regiões da Madeira e dos Açores], com representantes e responsáveis de universidades, institutos politécnicos, escolas profissionais, escolas superiores de Teatro, Música, de Dança (as que davam formação, que formavam artistas, professores), associações culturais, promotores artísticos, responsáveis por instituições culturais, professores e artistas” (cf. Anexo A e K). Estes encontros pretendiam “colmatar a necessidade de conhecer as experiências [de educação artística] existentes no espaço nacional. No currículo formal e em espaços de educação informais” (cf. Anexo A e K). Segundo a entrevistada, “era fundamental formar uma rede de trabalho com diferentes parceiros, compreender que hiatos existiam face à formação dos docentes e as necessidades reais, porque muitas vezes se encontraram indícios de que, nem sempre, a formação era promovida tendo em conta a realidade da escola” (cf. Anexo A e K). TA considera que “[i]nfelizmente, em Portugal, gostamos muito de partir do zero. A CNEA fez questão de não partir do zero. Mas a maioria das pessoas prefere fazer tábua rasa do passado...” (cf. Anexo A e K).

Quanto ao indicador “recursos produzidos e distribuídos no âmbito da CNEA”, a entrevistada relembra que “foi criada uma base de dados para inscrever todas as experiências; um banco bibliográfico; de web grafia; um site; um documentário de boas práticas que pretendia ser um instrumento facilitador do debate, da formação, etc.” (cf. Anexo A e K).

Já na subcategoria “a CNEA e a sua ligação à CMEA” e sobre o indicador “compromissos políticos decorrentes da CMEA”, JS relembra “[n]o tempo da Ministra Maria de Lourdes Rodrigues algo avançou, incluindo a decisão de fazer uma conferência nacional, que veio a acontecer” (cf. Anexo A e G). TA, na mesma linha refere que “a CNEA decorreu diretamente da CMEA” (cf. Anexo A e K).

Face ao indicador “impacto das conferências junto dos públicos potenciais”, TA salienta que “foi notório que as pessoas sentiram que tinha acontecido alguma coisa na

CMEA” (cf. Anexo A e K) e realça: “[o]s professores davam *inputs* sobre a conferência e sobre a sua importância e compreendiam que não estavam sozinhos. De repente, toda a gente falava da CMEA. Foi uma festa, e isso foi importante. A Arte é isso” (cf. Anexo A e K). Para o mesmo indicador, JS refere que a CNEA “[t]eve muita gente, mas não teve o mesmo impacto [que a CMEA]” (cf. Anexo A e G). MR direciona a questão do impacto das conferências para escola salienta que não percecionou “alguma mudança efetiva nas escolas ou nos currículos, relacionada diretamente com esses dois acontecimentos” (cf. Anexo A e L).

A Figura 7 contempla a categoria “legado da CNEA”, que abarca dois indicadores: “clarificação de conceitos e práticas” (com 10 UR) seguido de “apresentação de um referencial à escala nacional” (com 3 UR).

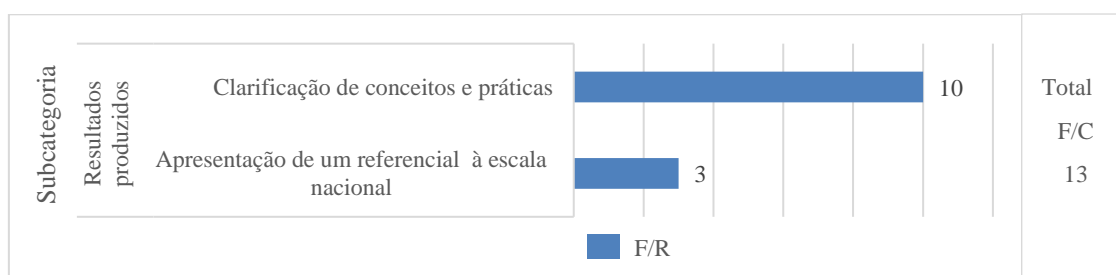


Figura 7 - Apresentação de resultados da categoria Legado da CNEA

Quanto ao indicador “clarificação de conceitos e práticas” na EA, TA refere que no seio da CNEA “aquilo que foi mais salientado foi o facto de não se saber o que estava a acontecer em Portugal” (cf. Anexo A e K) e acrescenta: “[f]oi visível outra questão: em Portugal há um problema com a EA, pois, muito poucos distinguem as diferenças conceptuais e práticas da EA e do Ensino Artístico” (cf. Anexo A e K). Perguntamos a TA a propósito da realização da CNEA: “Na altura, quando isto aconteceu, o ME sentiu que esta iniciativa estava a ser apoiada?” (cf. Anexo K). A entrevistada clarifica: “[n]ão era uma questão de apoio, mas sim de trabalho em articulação. O objetivo era potencializar as parcerias entre as instituições responsáveis pela formação de docentes e criar em conjunto modelos mais adequados que garantissem mais qualidade e coerência das práticas letivas” (cf. Anexo A e K).

Quanto ao indicador “apresentação de um referencial à escala nacional”, TA constata que “havia um grande projeto para implementar a Agenda [AEA] em 2009” (cf.

Anexo A e K). E relembra: “[e]ssa agenda [AEA] ficou suspensa no tempo. A pairar...” (cf. Anexo A e K).

O tema “A presença do Teatro” na escola encontra-se dividido em duas categorias: “conceções sobre o Teatro enquanto prática educacional” (cf. Figura 8) e “conceções sobre o perfil do professor de Teatro” (cf. Figura 9).

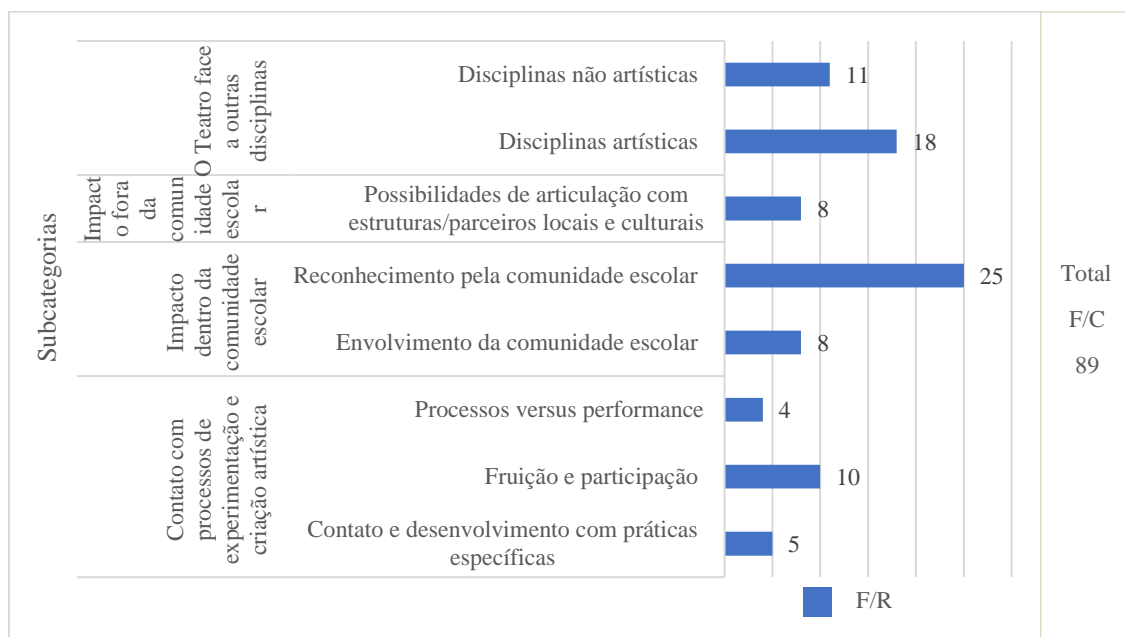


Figura 8 - Apresentação de resultados da categoria Conceções sobre o Teatro enquanto prática educacional

À subcategoria “Teatro face às outras disciplinas”, fizemos corresponder os indicadores: “disciplinas não artísticas” (com 11 UR) e “disciplinas artísticas” (com 18 UR). Quanto à presença do Teatro na escola elegemos a subcategoria “impacto fora da comunidade escolar” e designámos o indicador “possibilidades de articulação com estruturas/parceiros locais e culturais” (com 8 UR). A subcategoria “impacto dentro da comunidade escolar” integra o indicador “reconhecimento pela comunidade escolar” (com 25 UR) e “envolvimento da comunidade escolar” (com 8 UR). A subcategoria “contato com processos de experimentação e criação artística” engloba os indicadores: “processos versus performance” (com 4 UR), “fruição e participação” (com 10 UR) e “contato e desenvolvimento com práticas específicas” (com 5 UR).

Na subcategoria “o Teatro face a outras disciplinas” no indicador “disciplinas não artísticas” – ditas regulares – quando na entrevista abordámos a possibilidade de nas escolas permanecer uma conceção de disciplinas de primeira e de segunda categoria, os entrevistados confirmaram esta tendência. TA afirma “[s]em dúvida” (cf. Anexo A e K). ALL segue a mesma linha e reitera: “Claro que continuam. E mesmo que não continuem na intenção dos responsáveis, continuam na cabeça dos atores, sejam eles professores, alunos, famílias ou a própria comunidade. Há aí uma velha cultura instalada que custa a modificar” (cf. Anexo A e I). AF refere: “[e]ntre a Matemática e o Português que são o «puro e duro», as pessoas acham que o que é importante é «o puro e duro»” (cf. Anexo A e J). E propõe uma explicação para tal: “os sistemas de Educação de um país são extremamente lentos, burocráticos e conservadores. Portanto, demoram muito tempo a mudar, mesmo quando já há orientações políticas nesse sentido... e essas já levaram imenso tempo a ser definidas” (cf. Anexo A e J).

Na mesma subcategoria mas numa perspetiva de relacionar o Teatro face a outras “disciplinas artísticas”, AF sinaliza a existência de “um quadro de algumas disciplinas que estão ligadas a uma prática artística: na música, nas artes plásticas [...] mais na perspetiva do adestramento de certas qualidades que essas artes implicam do que no que é o pensar artístico” (cf. Anexo A e J) e reforça: “[v]olto a dizer: as artes que entram no sistema educativo são aquelas que disciplinam, que desenvolvem habilidades que, para se iniciarem, precisam disso e, repara, não passam disso, não passam para outros patamares: a Música, as Artes Visuais... e, atenção, não estou a dizer que não sejam fantásticas” (cf. Anexo A e I).

Alguns entrevistados observam ainda para o indicador “disciplinas artísticas” que se tem assistido a um recuo da presença do Teatro na escola. Nesta linha, MR refere que “[o] ensino da música permaneceu, bem como o da dança (embora com menos expressão), mas o Teatro desapareceu dos currículos” (cf. Anexo A e L). AF considera que com a “Música, Artes Plásticas... é outra coisa... a outro nível e outro tipo de formação – não sei se melhor, se pior – mas existe, vais tendo, tens no currículo, programa, avaliação... regras para o recrutamento de professores...” (cf. Anexo A e J). MR concorda que “[c]omeçar desde o pré-escolar com uma tradição face à importância das artes, é

indício que as coisas podem mudar, mas depois chegamos ao 2º ciclo, e subsistem apenas as Artes Visuais e a Música” (cf. Anexo A e L).

Quanto à subcategoria que dimensiona o Teatro e o seu “impacto dentro da comunidade escolar” e que engloba o indicador “reconhecimento pela comunidade escolar”, MR refere que este se configura como incerto, pois, tendencialmente, “[a] oferta da disciplina de Oficina de Expressão Dramática/Teatro na escola veio a desaparecer” (cf. Anexo A e L). Apesar de a entrevistada sinalizar exceções pontuais, relata: “Mesmo com a mudança de diretores da escola, estes acabam por se mostrar sensíveis a manter a tradição da presença do Teatro na escola” (cf. Anexo A e L) e acrescenta que “[n]as escolas onde não há uma tradição artística teatral é muito difícil” (cf. Anexo A e L).

Sob este prisma, AF sinaliza possibilidades de impacto do Teatro, “mas sobretudo [em contexto] não formal uma vez que os nossos *curricula* não preveem, praticamente, o papel do teatro no Processo Educativo, na Escola” (cf. Anexo A e J) e realça que na maior parte dos casos o reconhecimento do Teatro por parte da comunidade escolar é somente ativado nos “casos difíceis [e] lá vem o teatro ajudar a resolver” (cf. Anexo A e J), ou então “[p]or vezes, o Teatro está presente na escola para fazer o “teatrinho” (que as pessoas estão à espera)” (cf. Anexo A e J). Verifica o entrevistado que este reconhecimento depende de certos posicionamentos face às práticas teatrais, pois, “[s]e se optar por trabalhar a essência do Teatro, este pode não ser considerado digno, pode colidir com os pressupostos filosóficos do sistema educativo” (cf. Anexo A e J), e apoia a importância de garantir e desenvolver “[p]rojetos artísticos teatrais e/ou multidisciplinares na comunidade, onde a escola pode ser o núcleo fundamental, pode ser o ponto de partida, e em que os miúdos estejam envolvidos” (cf. Anexo A e J).

APC, baseada na sua ligação ao projeto PEACE, verifica e confirma aspetos positivos que integramos ainda na subcategoria “impacto dentro da comunidade escolar” e no indicador “envolvimento da comunidade escolar”, pois, “[o]s programas são partilhados de uma forma integrada e os alunos sentem que o trabalho que estão a fazer com o seu professor, e o trabalho que estão a fazer com os professores [das diferentes áreas artísticas], é complementar” (cf. Anexo A e H). Segundo a entrevistada, este envolvimento pode conferir reconhecimento ao ser apropriado pelo encarregado de educação e pelo professor, pois, este começa a “ir absorvendo e entendendo, ele próprio

(por si e *per se*), qual é o efeito que as expressões têm nos seus alunos” (cf. Anexo A e H). Por sua vez, MR verifica que, por tendência, “[a]s artes, principalmente o Teatro, foram sempre consideradas como uma atividade extracurricular, mesmo os pais/encarregados de educação sempre acharam que o Teatro não é bem uma disciplina, é uma atividade extra” (cf. Anexo A e L).

Quanto à subcategoria “contacto com processos de experimentação e criação artística”, ALL esclarece que “[p]ode ser pelo lado da experimentação, mas não com o objetivo de formar, por exemplo, futuros atores” (cf. Anexo A e I). MR, na mesma linha, refere a importância de “dar oportunidade aos alunos de, na sua passagem pelo ensino básico e secundário, poderem ter acesso à formação artística, mesmo que essa formação não venha a ser especificamente utilizada a nível profissional” (cf. Anexo A e L).

No indicador “fruição e participação”, APC defende que é essencial garantir a presença destes dois eixos na escola pois podem significar a “melhoria da autoestima de alguns alunos e autoconfiança” (cf. Anexo A e H). MR acrescenta que, “através da ED [Expressão Dramática], do jogo dramático, podes aprender divertindo-te” (cf. Anexo A e L). AF evoca um dos projetos que desenvolveu em contexto escolar com um forte cariz participativo, e ressalva: “«Quarto Período – o do Prazer, que, tendo tido a sua génese num contexto de educação formal, porque foi uma deriva de uma possibilidade curricular existente nos anos 80/90, rapidamente extravasou desse contexto e só teve a importância e dimensão que teve exatamente por isso: conseguiu ludibriar as regras das propostas da educação formal e transformar-se no que hoje chamaríamos, possivelmente, um projeto de teatro comunitário” (cf. Anexo A e J).

Quanto ao indicador “contacto e a desenvolvimento com práticas específicas”, AF defende a possibilidade de o Teatro na escola “[c]riar o espaço onde as pessoas podem experimentar, isso sim, um espaço que seja provocador, mas atrativo, atrativo porque exige muito a quem participa e quem participa sente que recebe muito participando, e que leve as pessoas a superarem-se a si próprias” (cf. Anexo A e J). MR, no mesmo prisma, ressalva que “[a] ED põe-te a jogar e em situação de jogo, o indivíduo dá o melhor de si” (cf. Anexo A e L) e que se trata de “educar através do jogo, e o jogo vai-nos acompanhar sempre até ao fim” (cf. Anexo A e L).

A Figura 9 incide sobre algumas das concepções relativas ao perfil do professor de Teatro.

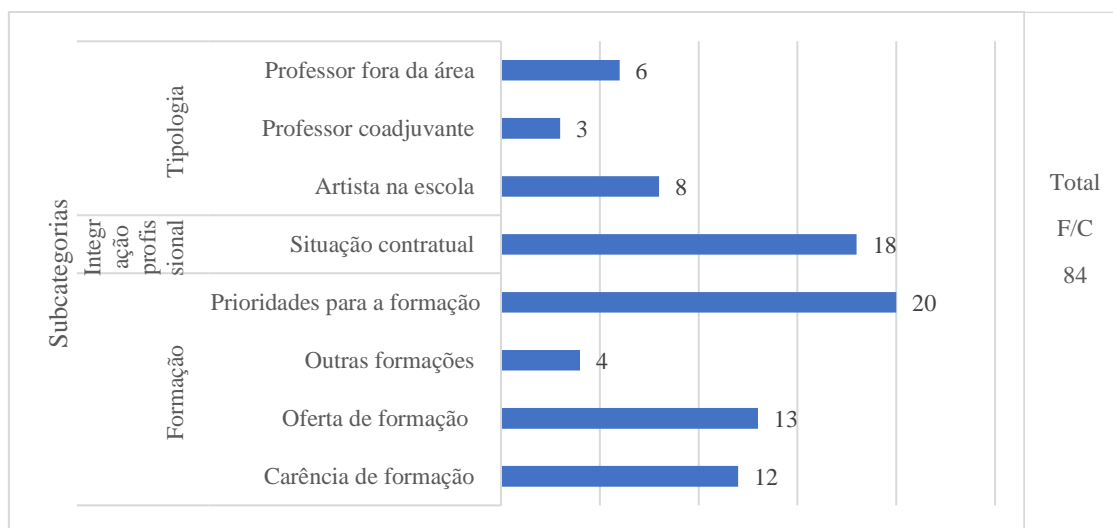


Figura 9 - Apresentação de Resultados da Categoria Concepções sobre o perfil do professor de Teatro

Os resultados obtidos foram distribuídos por três subcategorias, a primeira “tipologia” engloba os indicadores “professor fora da área” (com 6 UR), “professor coadjuvante” (com 3 UR) e “artista na escola” (com 8 UR). Quanto à subcategoria “integração profissional”, apresentamos somente um indicador: “situação contratual” (com 18 UR). Para a subcategoria “formação”, selecionamos quatro indicadores: “prioridades para a formação” (com 20 UR), “outras formações” (com 4 UR), “oferta de formação” (com 13 UR) e “carência de formação” (com 12 UR) (cf. Figura 9).

Quanto à categoria “concepções sobre o perfil do professor de Teatro”, na subcategoria “tipologia” e para o indicador “professor fora da área”, TA lança uma pergunta, à qual responde de imediato: “nas escolas públicas que ainda têm Teatro sabe quem está a dar? Normalmente, são professores ou de Português ou de História” (cf. Anexo A e K). MR, na mesma linha, refere que “[s]e tiverem um professor do quadro sem horário, sem formação em Teatro, mas que mostra gosto pelo mesmo, é ele quem fica com o horário de Teatro” (cf. Anexo A e L) e acrescenta: “[n]ormalmente, os docentes dos quadros não têm habilitações para dar estas disciplinas artísticas, o que leva à necessidade de contratação de outros docentes” (cf. Anexo A e L).

Para o indicador “professor coadjuvante”, APC evoca o PEACE e refere que o mesmo assenta “a sua filosofia e prática pedagógica na figura do professor coadjuvante” (cf. Anexo A e H) e que este “é um professor especializado que dá apoio, no caso presente, aos professores titulares de turma nas quatro expressões artísticas (Dança, Música, Teatro e Expressão Plástica)” (cf. Anexo A e H).

Relativamente ao indicador presença do “artista na escola”, APC equaciona que “há duas figuras aqui possíveis de colaboração: o artista pedagogo, como no caso da Amélia Videira que acresce à sua profissão de atriz, competências e conhecimentos pedagógicos variadíssimos que lhe permitem estar no nosso projeto, nomeadamente, como Orientadora e combinando diferentes mais-valias para a EA” (cf. Anexo A e H) e “professores formados pelas Escola Superior de Dança, Belas Artes, Escola Superior da Teatro e Cinema. São pessoas com formação artística e com componente pedagógica” (cf. Anexo A e H). MR avança: “penso que podem ser várias as possibilidades. Uma delas, para as escolas que não têm qualquer contato com o Teatro, pode ser a oferta de *workshops* com artistas convidados que possam dar a conhecer a sua área” (cf. Anexo A e L).

Já na subcategoria “integração profissional” e para o indicador “situação contratual”, MR refere: “[n]ós, professores de Teatro, concorreremos às escolas que já têm essa tradição do Teatro” (cf. Anexo A e L) e adverte: “o que o ME pretende é contratar o mínimo de pessoas fora dos quadros, e dar àqueles que estão nos quadros carga horária” (cf. Anexo A e L). Por sua vez, AF assinala: “Alguma vez se criaram regras? Quais são as escolas que têm professor de Teatro? Aquelas que dizem «eu quero, e contrato como me apetercer». E quem é que quer? E as escolas têm margem/autonomia para essas opções? E não estou a falar só de Teatro” (cf. Anexo A e J). O mesmo entrevistado questiona: “[p]ortanto, não existe uma carreira, não existe um quadro como na Música, penso, e nas Artes Plásticas. Porquê?” (cf. Anexo A e J). TA advoga “que a criação de um grupo de docência é muito importante para separar águas... Tal como uma associação profissional que articule com o ME e lute pelos seus direitos de forma consistente, estruturada e sistemática” (cf. Anexo A e K). APC refere a necessidade de culturalmente os “professores das artes serem tratados como professores regulares, isto é, professores com os mesmos direitos dos professores inseridos nos quadros, quer no contributo que

têm para dar ao projeto educativo da escola, quer no formato de contratação” (cf. Anexo A e H).

Já sobre o indicador “prioridades para a formação”, AF traça um quadro de aspirações e posicionamentos em torno da missão do futuro professor de Teatro: “Se me sentir minimamente preparado para desenvolver projetos nesta área, por pouco visíveis que sejam, alimentam uma atitude de resistência pessoal e social que não é das coisas menos importantes na arte e na vida” (cf. Anexo A e J). O entrevistado ressalva: “No Teatro, é muito importante dominar as técnicas, os jogos, como se vai organizar materiais e construir, “escrever” as espontaneidades...provocar vômitos...Adivinhar coisas” (cf. Anexo A e J) e sinaliza a importância de apostar e desenvolver qualidades pedagógicas que cheguem até aos alunos, pois, “o Teatro não parte da técnica para a sua concretização, parte do jogo, da espontaneidade, da brincadeira, do faz de conta, do magma interior... a técnica tem de a ter quem dirige para saber retirar o material que os participantes vão moldar... Outra vez a formação dos professores de teatro e suas competências” (cf. Anexo A e J).

Ainda no indicador “oferta de formação”, MR salienta: “[e]m relação aos professores de Teatro, creio que o primeiro momento em que se senti[u] que se deu importância à formação na área do Teatro na Educação foi quando surgiu o Curso de Estudos Teatrais na Universidade de Évora, em 1996” (cf. Anexo A e L). E acrescenta que “só a componente pedagógica tinha 2 anos” (cf. Anexo A e L). AF menciona o Curso de Teatro e Educação da ESEC e salienta a intenção do curso em desenvolver a “[formação] de artistas, mas com uma dimensão pedagógica forte, caso as pessoas quisessem desenvolver trabalho nessa área” (cf. Anexo A e J). Contudo, sublinha que, “quando veio «Bolonha», o curso tinha seis ou sete anos, estava muito bem gizado, ou seja, tinha um excelente desenho, estava bem pensado e objetivado para os quatro anos de formação de artistas pedagogos” (cf. Anexo A e J), acrescentando: “Bolonha foi, na discussão institucional uma grande mentira... no sentido em que se dizia «Depois faz-se o mestrado!». Mas as pessoas têm de pagar o mestrado, muitas vezes já não vão, depois também funciona num horário pós-laboral. Pode-se, eventualmente, recuperar alguma coisa com o mestrado, mas não é a mesma coisa. Porque o mestrado não pode ser uma coisa orgânica como era o curso” (cf. Anexo A e J).

Quanto ao indicador “oferta de formação” APC destaca a ambivalência do PEACE, ao sobrepor oferta artística para os alunos e formação contínua de professores, e salienta: “a grande validade deste projeto consiste em integrar as Expressões Artísticas no currículo, e simultaneamente, realizar a formação de professores do 1º ciclo nas áreas artísticas” (cf. Anexo A e H).

Face ao indicador “carência de formação”, MR constata: “o facto de não haver mercado, e de acordos curriculares como os de Bolonha [terem vindo] atrofiar toda uma estrutura que os mentores achavam que era a adequada, uma estrutura com quatro anos (na altura), e com o último ano para realizar o estágio pedagógico, que atribuía a profissionalização para a docência de Teatro” (cf. Anexo A e L). A entrevistada considera: “posso estar errada, mas, no presente, não tenho conhecimento da existência de licenciaturas que formem professores de teatro” (cf. Anexo A e L).

5.2 Apresentação de quadro-síntese da análise documental

Visto que as que as nossas questões orientadoras e objetivos se prendem em ampla medida com a necessidade de aprofundar quais os possíveis efeitos decorrentes das ações preparatórias da organização da CMEA e do REA no rumo da EA em Portugal, parece-nos pertinente destacar quatro documentos, vinculados aos seus respetivos organismos emissores por sinalizarem diferentes etapas e procedimentos que traduzem algumas das suas posições e preocupações no plano da EA em Portugal. Os documentos apresentados são: *Relatório Final da Reunião CCCMEA* (cf. Anexo B); Resultados da Sessão de informação e da comunicação de Portugal no âmbito do *follow-up* da CMEA (cf. Anexo C); Informações e Questionário sobre a implementação do REA (cf. Anexo D); Respostas ao Questionário sobre a implementação do REA (cf. Anexo E).

Tabela 4

Síntese de análise documental

Documento do ME (cf. Anexo B)	Aspetos relevantes da análise do documento
Governo de Portugal e UNESCO	Assunto – <i>Relatório Final da Reunião CCCMEA</i> Assinala que sob a responsabilidade do Governo de Portugal são acolhidos em Lisboa diversos representantes da CCCMEA para “dar início à discussão e preparação do programa da

Data 13 e 14 de março 2005	CMEA” (cf. Anexo B). Sinaliza a necessidade de mundialmente serem interiorizados princípios na Educação que se afastem da lógica materialista e que, nomeadamente, salvaguardem o acesso à Arte, nomeadamente, na escola (cf. Anexo B).
Documento do MNE (cf. Anexo C)	Aspetos relevantes da análise do documento
<p>Emissão pelo gabinete Diretor Geral do MNE</p> <p>Dirigido ao Diretor do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/ Departamento de Relações Internacionais do ME (GAERI)</p> <p>Data 6/7/2007</p> <p>Aditamento ao ofício nº2049 de 21/6/2007</p>	<p>Assunto – UNESCO – CMEA</p> <p>Assinala os resultados da sessão de informação e da comunicação de Portugal realizada em Paris a 5/07/2007 no âmbito do <i>follow up</i> da CMEA (cf. Anexo C)</p> <p>A CMEA é classificada como “atípica na medida em que constituiu um encontro a nível internacional de especialistas académicos, investigadores, artistas e decisores políticos “(cf. Anexo C).</p> <p>Sinaliza a necessidade de “fazer avançar a situação actual da educação artística a nível global “(cf. Anexo C).</p> <p>Sinaliza o compromisso da UNESCO em “continuar a promover a Educação Artística e a apoiar os Estados membros na sua implementação através da formação de professores em matéria de educação artística; integração nos currículos escolares e nos sistemas de ensino” (cf. Anexo C).</p> <p>Sinaliza que os “Delegados Permanentes [...] manifestaram o seu agradecimento a Portugal pela realização da [...] [CMEA] e reconheceram o interesse e actualidade do tema” (cf. Anexo C).</p>
Documento da CNU (cf. Anexo D)	Aspetos relevantes da análise do documento
<p>Emitido pela CNU – MNE</p> <p>Dirigido ao Chefe de Gabinete da Ministra da Educação</p> <p>Data 27/03/2009</p> <p>Ofício Nº 2009/2269</p>	<p>Assunto – Questionário sobre a aplicação do REA</p> <p>Enquadra a vontade da UNESCO em recolher dados através de questionário sobre a implementação do REA nos Estados Membros, (cf. Anexo D).</p> <p>Sinaliza o pedido da CNU ao ME para procedera atempadamente ao preenchimento do questionário.</p> <p>Sinaliza por parte da CNU interesse no seguimento da CNEA e da AEA. “(cf. Anexo D).</p>
Documento do ME (cf. Anexo E)	Aspetos relevantes da análise do documento
<p>Emitido pela Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular</p> <p>Dirigido ao Diretor Geral do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação</p>	<p>Assunto – UNESCO – Questionário sobre a implementação do REA</p> <p>Contém as respostas dadas por Portugal (representado pelo ME) ao Questionário sobre a implementação do REA. Este é constituído por um texto introdutório em que a UNESCO sinaliza a relevância desta consulta (cf. Anexo E).</p>

<p>Data 12/06/2009 (referência S/DGIDC//DSDC/2009/5064)</p>	<p>O questionário é constituído por 31 questões e engloba respostas fechadas e abertas.</p> <p>Na alínea 4-1-1) Portugal no âmbito da EA advogou a realização de cinco conferências regionais, uma conferência nacional, um documentário e a definição de uma Agenda para a EA (cf Anexo E).</p> <p>Na alínea 6) Portugal elege por ordem de preferência quais os elementos alvo para a promoção da EA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar investimento 2. Desenvolver projetos específicos para fortalecer a EA 3. Criar uma nova representação da EA no nosso país (cf. Anexo E) <p>Na alínea 7) elege por ordem de crescente quais os obstáculos para o alcance dos elementos alvo para a promoção da EA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de sensibilização dos principais intervenientes: Professores, agentes culturais, artistas, etc.; 2. Falta de colaboração entre os principais intervenientes e interessados 3. Falta de investimento 4. Dificuldades de aplicação da EA ao sistema de ensino 5. O significado cultural da EA (cf. Anexo E).
--	--

O primeiro documento apresentado, consultado e obtido no Arquivo do ME, é prévio à realização da CMEA, traduz o empenho do CCCMEA em estabelecer objetivos e linhas de ação em torno da organização e realização da conferência mundial. Ao procedermos à análise do documento, com a data de 13/14 de março de 2005, extraímos a intenção do CCCMEA em: aproximar-se de uma estrutura mais clara e definida da CMEA, dos seus objetivos finais subjacentes e do agendamento dos trabalhos preparatórios da conferência mundial (cf. Anexo B).

O segundo documento apresentado, também proveniente do Arquivo do ME, é posterior à realização da CMEA e data de 6 de junho 2007, relata os resultados da sessão de informação e da comunicação de Portugal no âmbito do *follow-up* da conferência mundial. A análise do documento reporta, por um lado, o reconhecimento nacional e internacional da efetiva importância da realização da CMEA, e por outro o empenho e interesse de Portugal junto da UNESCO em procurar apoio junto dos parceiros mundiais para defender a importância de acompanhar o após CMEA (cf. Anexo C).

Quanto ao terceiro documento, mais uma vez proveniente do ME, com a data de 27 de março de 2009 e emitido pela CNU, o mesmo debruça-se sobre a importância da participação de Portugal no questionário sobre a implementação do REA. Sinaliza ainda que no âmbito da realização da CMEA Portugal assumiu o compromisso político de agendamento e realização de uma conferência nacional dedicada ao tema da EA. Constatamos que este documento assinala o interesse e empenho por parte da CNU em perscrutar dois anos após a conferência nacional qual será o posicionamento do governo face a algumas das recomendações, dos documentos resultantes e medidas de seguimento da CNEA. No documento a CNU assinala o interesse e pedidos de informação por parte de muitos e diferentes interessados na EA – a nível nacional e internacional – sobre as ações resultantes da CNEA, e chama a atenção de que não possui indicações precisas e necessárias por parte do ME para devolver informações concretas (cf. Anexo D).

O terceiro documento apresentado com data de 12 de junho de 2009 provém, uma vez mais, do Arquivo do ME. Trata-se do preenchimento e devolução do Questionário sobre a implementação do REA em Portugal. Coube à Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular o preenchimento do mesmo (cf. Anexo E).

5.3 Discussão dos resultados

A discussão de resultados assenta na triangulação de resultados da AC das entrevistas e do tratamento documental, bem como do quadro teórico traçado e das questões elencadas para o estudo, de modo a que a sua combinação possa contribuir para carrear informação que confira uma compreensão mais completa dos nossos objetivos:

1. Perceber como são analisados, dez anos depois, por diferentes agentes educativos e artísticos, os efeitos, em particular no âmbito do Teatro na Educação, da realização da CMEA em Portugal.
2. Perspetivar como a EA é hoje dimensionada por diferentes agentes educativos e artísticos, a partir da análise que fazem das políticas de Educação e de Cultura e das práticas, em particular no campo do Teatro na Educação, em contexto formal.

3. Compreender em que medida, a nível nacional, as políticas de Educação contemplam o enquadramento do artista e se estas podem influenciar as suas possibilidades de ação em contexto escolar e, em particular, curricular.

Quanto à análise dos possíveis efeitos subjacentes à participação de Portugal neste evento, verificamos que da sua génese constava a forte intenção de o mesmo poder vir a constituir-se como eixo marcante para o estímulo do debate da EA em Portugal. Este aspeto que fica clarificado na evocação de JS: “[a] realização em Lisboa [da CMEA] devia constituir um impulso novo para o nosso ensino” (cf. Anexo A e G). Os contornos embrionários do significado da CMEA a nível nacional também se encontravam firmados em documentos como: o REA, o *Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI* (Mbuyamba, 2007) e o *Relatório Final da Reunião CCCMEA* (cf. Anexo B).

Verificámos, através do cruzamento destes documentos com a AC das entrevistas e com o *Despacho Conjunto nº501/2005*, que os ministérios diretamente associados e responsáveis pela organização do evento, ao garantirem a sua presença ao longo de todo o processo, ficaram situados num plano privilegiado de proximidade face aos pressupostos da realização e do impacto que a conferência constituía em si mesma. Proximidade essa que lhes conferia, perante os posicionamentos oficializados nos documentos, um estatuto inegável de compromisso, de responsabilidade e de intervenção no quadro da EA, capaz de se traduzir numa demanda ética e surpreendente para garantir o direito a uma Educação global e de qualidade face ao desenvolvimento integral de todos os alunos, o que assentava na conceção da Educação para o século XXI (Bernussi, 2014; Cardelli, Duhalde, & Maffei, 2003; Delors 1998).

Constatámos o protagonismo da CNU enquanto mediadora ativa entre a UNESCO e os ministérios portugueses envolvidos. Verificámos que a atuação desta comissão teve por base dois objetivos principais: contribuir para o estímulo da EA em Portugal – como oportunamente referido – e, a par com o MNE, fortalecer a imagem do país na esfera internacional. Aspetos que voltamos a associar ao *Despacho Conjunto nº501/2005* e que constam do REA, quando assume que o evento pretendia “vir a constituir um estímulo decisivo para o ensino artístico em Portugal” (UNESCO, 2006, p. 3).

No pós-CMEA, e de acordo com a nossa análise documental, podemos assinalar que a CNU (com o MNE) manteve uma postura de proximidade e interesse face ao impacto e necessidade de garantir o *follow-up* da conferência (cf. Anexo C e D).

A dinâmica da troca de experiências verificada na CMEA fica associada a um dos principais vértices do REA, que recomenda uma forte responsabilização junto das equipas governamentais para garantir e expandir a circulação de informação sobre EA (Esteireiro, 2014). Neste prisma, e face à CMEA, os entrevistados confirmam que um dos efeitos enriquecedores para o plano nacional diz respeito à apresentação de projetos e comunicações, e que, apesar do reduzido número de comunicações nacionais, o contacto com outras experiências vindas de fora foi essencial para reativar o debate da EA entre nós.

Os entrevistados, na generalidade, reconhecem a relevância política do evento, mas consideram que os seus efeitos práticos dependiam diretamente da mobilização dos decisores políticos. O que fica claro nas palavras de APC ao afirmar que “a CMEA foi assim um *boom!* Mas pouco aconteceu... A discussão essencial está por fazer!” (cf. Anexo A e H). Isto reforça a necessidade de aprofundar a condução das dinâmicas dos compromissos assumidos com a EA no plano político, para que os mesmos possam alastrar para a esfera prática. O REA alerta que, apesar da importância da EA estar assinalada na esfera política, tendencialmente, “os mecanismos do processo não estão bem documentados e, por isso, o argumento não é bem-recebido por parte dos decisores políticos” (UNESCO, 2006, p. 16).

Este aspeto merece a nossa atenção, pois, aferimos que persistem modos políticos e culturais enraizados de pensar e/ou desconhecer as áreas artísticas na Educação, nomeadamente o Teatro, que não permitem a sua valorização e, logo, o seu contributo a favor de um currículo e de uma escola mais completa e transversal (Raposo, 2004).

Alguns entrevistados ressaltam que a CMEA espoletou alguns projetos de EA pelo País, mas que não lhes foi conferido o pressuposto da investigação sobre a sua organização, planificação, impacto e avaliação no terreno da EA. Daqui podemos inferir que a não salvaguarda destes procedimentos traduz a ideia de Mbuyamba, quando reforça que “[a] investigação, a recolha de dados, a documentação e a análise são importantes para influenciar e definir uma política” (2007, p. 12). Constatamos ainda que, em 2013,

através da RCNEEA, necessidades desta ordem continuaram a ser evidenciadas com o objetivo de garantir apoio à investigação e à divulgação da EA, de modo a conduzir ações de coordenação de alta qualidade a nível nacional e que permitissem a tomada de decisões profícuas.

Face ao REA, os entrevistados tendem a enquadrá-lo como referencial em potência para a EA, à escala mundial, e vinculam as suas considerações face a algumas das recomendações que o constituem. Como no caso de JS, que destaca a exposição e a necessidade de soluções para a dicotomia entre espontaneidade e rigor, no que toca à formação dos diversos agentes artísticos na escola. A CMEA e o REA advertem veemente que “a falta de professores qualificados parece estar no cerne dos problemas da educação artística” (Mbuyamba, 2007, p. 12). Este aspeto emana também da análise documental do *Questionário de implementação do REA (QIREA)* (cf. Anexo E): nas alíneas 6) e 7) – que pretendiam recolher dados sobre objetivos a trabalhar e obstáculos para a EA –, Portugal anunciou como principal objetivo “a necessidade de assegurar investimento para a EA” (cf. Anexo E) e como principal obstáculo a “falta de consciencialização de alguns dos intervenientes mais diretos: professores, agentes culturais e artistas” (cf. Anexo E). A resposta é desenvolvida na alínea 7-1), na qual o ME caracteriza a EA como uma área não prioritária do sistema de ensino, o que conduz a que “a comunidade educativa, sobretudo os professores não valorizem a componente artística na Educação” (cf. Anexo E).

O REA assinalou com preocupação “que os programas de formação geral dos professores não fazem a promoção adequada do papel das artes no ensino e na aprendizagem” (UNESCO, 2006, p. 20). Constatamos que este aspeto persiste em documentos de destaque como a RCNEEA (CNE, 2013) e o relatório promovido pela rede Eurydice (2010). A manifesta sinalização destas fragilidades e incertezas sobre a valorização da EA na escola carece de medidas que invistam numa cultura de formação de proximidade e de reconhecimento para a área, capazes de “reforçar a presença das artes e da cultura no meio escolar, através de um contacto regular dos alunos e professores com diversas linguagens estéticas e artísticas contemporâneas” (Fortuna, 2014).

Face aos efeitos do REA, os entrevistados consideram que estes dependem da convicção para a respetiva aplicação e questionam se, a nível nacional, os sucessivos

governos que estiveram no pós-CMEA têm estado (ou chegarão a estar) mobilizados e predispostos a trabalhar para alcançar a dimensão artística que o mesmo pretende introduzir na Educação. Este aspeto, sinalizado no QIREA (cf. Anexo E), mostra que a representação que o país tem da EA tende a não facilitar o seu reconhecimento cultural (facto que o ME, no QIREA, considera afeto à necessidade de criar novas formas de a sociedade portuguesa encarar a pertinência da EA).

Segundo Bernussi (2014), os documentos relevantes no plano internacional conduzem a “quadros de ação a serem transformados em planos de ação nacionais” (p. 43). Constatámos que a nível nacional, sob a forma de compromisso político decorrente, a CMEA espoletou o plano de ação nacional através da concretização de outro grande evento, a CNEA. Essa ligação foi formalizada através do *Despacho 23572/2006*, de 20 de novembro, que determinou a constituição da COCNEA, consagrando a realização da CNEA e a responsabilização do governo português por “assegurar que o esforço desenvolvido por muitos países no sentido de garantir a existência de um debate sobre o papel da educação artística no sistema educativo se não perca”.

Verificamos que este movimento de continuidade entre conferências pode ser assinalado em diversas frentes. Em especial, o mesmo fica vinculado às ações preparatórias organizadas que se materializaram em consultas regionais e que visavam também a difusão do REA. TA, que acompanhou de perto este processo, considera que “[a] vontade era conseguir espelhar o que existia, por forma a fazer uma caracterização o mais completa possível pós-conferência [CMEA]” (cf. Anexo A). Isto permite-nos constatar a importância destas ações para aprofundar a realidade nacional e dinamizar intervenções conscientes e estruturadas no plano da EA, que coincidiram com as recomendações patentes no REA e da RCNEEA.

Observamos que o pressuposto de continuidade abraçado entre conferências também se refletiu no impacto junto dos públicos potenciais, quer no elevado número de participantes que esgotaram a lotação da Casa da Música, onde se realizou, quer na inspiração para novas apostas artísticas. TA relembra que “[a] verdade é que saíram dali não sei quantos projetos que ainda estão a acontecer hoje pelo país” (cf. Anexo A).

Podemos aferir que o gesto de continuidade entre os eventos também está fortemente assinalado nos discursos e nos conteúdos temáticos que constituem o

Programa da Conferência Nacional de Educação Artística (2007). Acreditamos ser oportuno lembrar que entre representantes do MC, do ME e da COCNEA, foram preconizados diversos objetivos relevantes para o reconhecimento da EA, no plano nacional:

A complexidade dos problemas em análise obriga o poder político a convocar especialistas para discutir . . . múltiplas faces das questões em discussão . . . [de modo a] permitir a produção de um conjunto de recomendações relevantes para uma reconfiguração conceptual e institucional da educação artística. (Programa CNEA , 2007, p. 2)

Verificamos que estas palavras denotam preocupações diversas com a EA e expressam a assunção de um compromisso governativo que confirmava que, na CNEA, “[a]o dar a palavra aos especialistas, ao «convocar» artistas, professores, educadores, investigadores, agentes culturais e educativos, o Governo quer[ia] evidenciar os seus inestimáveis contributos na criação de projectos, na concretização de boas práticas e no fomento da dimensão artístico-cultural” (Programa CNEA , 2007, p. 3). Aferimos a predisposição por parte dos decisores políticos para trabalharem a favor da causa da EA, no entanto, o impacto desse trabalho não foi – ou não é – de todo claro. Nomeadamente, JS refere que depois da CNEA “era preciso que o ME pegasse nessa informação. Mas o ministério [ME], num certo sentido, não precisa, porque a legislação que existe é ótima” (cf. Anexo A e G).

Dos conteúdos temáticos abordados na CNEA, destacamos dois, que foram associados a questões condutoras de importantes debates: “A Educação Artística em Portugal/ Qual o papel da Educação Artística no actual contexto da sociedade portuguesa? . . . [e] Agentes para a Educação Artística: Perfis e Formação/ Quais os perfis de formação necessários para os diversos agentes para a Educação Artística?” (Programa CNEA , 2007, pp. 8,15). Brilhante (2007), na CNEA, reforçou que “[o] roteiro de questões proposto para esta Conferência Nacional . . . [se mostrava] rico de intenções e seguramente de consequências”.

Podemos aferir que, da realização da conferência nacional, emana uma potencial riqueza, patente nas temáticas e reflexões convocadas, nas consultas regionais realizadas e no ímpeto projetado pelo governo para assumir novas estratégias face ao rumo da EA.

Todos estes aspetos, ao que apurámos, fazem possivelmente parte do documento síntese resultante da CNEA. Através do *Ofício Nº 2009/2269 (27/03/2009)*, dirigido pela CNU ao ME, fica evidenciada que a CNEA “deu origem a um relatório por parte da respetiva Comissão Organizadora, o qual continha nomeadamente uma proposta de «Agenda para a Educação Artística» colocando diversas medidas concretas à consideração governamental” (cf. Anexo D). O Ofício sinaliza fortes expectativas de retorno por parte dos potenciais interessados e da CNU:

Não tendo ainda esta Comissão Nacional . . . sido informada de qualquer decisão tomada pelo governo quanto à referida *Agenda*, e tendo em conta as muitas solicitações e pedidos de informação quer do público em geral, no plano nacional, quer dos nossos parceiros internacionais e da própria UNESCO, sobre as medidas de seguimento da organização da CNEA. (cf. Anexo D)

Oportunamente, evidenciámos que o desejo de conceção da AEA ficou patente quer nos discursos políticos proferidos, quer na ação da COCNEA. O *Despacho 23572/2006*, de 20 de novembro, afirma como competências e objetivos desta comissão: “a) Elaborar os necessários relatórios científicos e outros, bem como as propostas de medidas políticas nesta área; b) Promover a divulgação dos resultados da Conferência Nacional”.

Verificamos que a AEA pretendeu assumir-se como referencial nacional para a EA. No entanto, apesar de terem sido realizados todos os trabalhos afetos à sua elaboração e possível projeção, esta ficou como que a planar, suspensa no tempo, o que, face aos objetivos traçados de divulgação dos diversos recursos e materiais documentais produzidos no âmbito da CNEA, desencadeou uma nuvem de incertezas desde então (e provavelmente até hoje). A inacessibilidade verificada em torno do documento tende a transformar o seu conteúdo num não conteúdo, uma vez que não chegou a cumprir um dos seus desígnios enquanto referencial nacional para a EA.

Na nossa pesquisa documental tentámos mobilizar, por diversas vias, estes documentos, designadamente através do ME, de arquivos pessoais e da consulta do sítio da internet dedicado à CNEA: www.educacaoartistica.gov.pt. Deparamo-nos não só com o fecho do site, como com a declarada inacessibilidade em torno destas fontes. Salientamos que o sítio da internet www.yumpu.com (que promove e permite o acesso a ficheiros PDF de diversos documentos) tornou possível a consulta do *Programa da Conferência Nacional de Educação Artística (2007)* e de algumas das comunicações

realizadas na CNEA. Ressalvamos ainda que, apesar do seu interesse, os materiais disponíveis para consulta neste sítio reportam apenas parte deste importante acontecimento da EA em Portugal e que a sua organização avulsa compromete a preservação do que os documentos relatam.

De todos os aspetos elencados, podemos aferir a CNEA como um resultado direto da CMEA. Pretendeu traduzir-se não só, mas também, numa série de estratégias fundamentais a nível nacional, nomeadamente através da viabilização da AEA. Esta foi colocada à disposição do governo da altura para que se pronunciasse sobre a sua condução. Ao que apurámos com base na nossa pesquisa documental, não houve um retorno governativo que possa ser identificado no tempo e através de documentos, e, por isso, passível de um enquadramento pormenorizado que traduza efeitos diretos da AEA no estímulo e renovação da EA, nomeadamente do Teatro. Este aspeto surge confirmado através do recente estudo *A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas* (Augusto, 2017), em que a análise de produção de legislação em torno da EA confirma que “não se consegue identificar nos dados recolhidos um «pico» de produção de atos nos anos imediatos à conferência mundial nem à conferência nacional” (p. 75).

Constámos face à análise das políticas de Educação e Cultura e das práticas no campo do Teatro na Educação (TE) em contexto formal, que na sua maioria, as diferentes considerações dos entrevistados tendem a sobrepor-se no plano retrospectivo e prospetivo, o que se traduz numa síntese entre passado, presente e futuro da EA em Portugal.

Aferimos com base no quadro teórico elencado e através da AC das entrevistas que, em Portugal, a presença da EA (e, por conseguinte, do TE) está inegavelmente contemplada na lei. No entanto, permanecem fortes incertezas quanto à sua aplicação. Este aspeto encontra-se mencionado na RCNEEA, ao destacar que a EA continua associada a “uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando-se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares” (CNE, 2013) e “[q]ue, apesar do consenso referido, a presença das artes e da educação artística no currículo se afigura . . . pouco definida” (Idem).

Verificamos que os entrevistados sinalizam este consenso na esfera política, mas não deixam de reiterar que a situação artística nas nossas escolas se pauta por uma

encruzilhada, com marcas do passado que se jogam no presente, e que o futuro depende, em muito, das tomadas de posição adotadas por diversos intervenientes. Estas refletem-se na condução das políticas públicas para esta área e no modo como extravasam ou não para efeitos práticos na comunidade escolar.

Segundo os entrevistados, os decisores do presente necessitam de assumir responsabilidades face aos documentos a que se vinculam e tomar decisões que podem ou não colidir com pressupostos do passado, sem que isso seja um problema. Consideram que a condução das políticas de EA estão profundamente relacionadas com um modo enraizado de a pressupor e que este tende a não tomar em conta a importância da prática artística nas escolas (Caldas & Vasques, 2014; Fernandes, Ó, & Paz, 2014). Os entrevistados também abordam o prisma financeiro implícito à tomada e/ou ausência de decisão por parte dos principais intervenientes. MR refere que “as escolas estão muito dependentes do aval das hierarquias superiores, onde as medidas economicistas têm um grande peso” (cf. Anexo A). Convocamos outra linha dos aspetos financeiros em torno da Educação e que surge no *Relatório Final da Reunião CCCMEA* como um alerta: “é de extrema importância procurar o que está para além do material” (cf. Anexo B), o que nos parece introduzir a clara necessidade de a escola, intrinsecamente e estruturalmente se questionar perante as “concepções economicistas vigentes em busca de uma nova matriz societal, capaz de potenciar um desenvolvimento qualitativamente superior do sujeito psicológico humano” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 143).

A escola e a Educação enquanto espaços ativos de socialização têm de estar vinculadas a pressupostos de carácter, maioritariamente normativos, que à partida tendem a não ser misturados nem pensados em simultâneo com outras dimensões. Importa implicar contemporaneamente uma colaboração entre pressupostos de teores diferentes, como os artísticos (Caldas & Pacheco, 1999). No entanto, constatamos entre os entrevistados que esta colaboração tende a ser esvaziada de significado, apesar de recomendada em muitos documentos, como o REA. Neste sentido, ALL reforça que “as ideias de liberdade e transformação [associadas à Arte] não batem certo com ideias de normatização e de estabilização normativa” (cf. Anexo A e I).

Quanto ao tema “EA em Portugal” na categoria “em retrospectiva”, fica assinalada pelos entrevistados a “Recomendação para a Educação Artística” (CNEEA) como um

momento-chave de boas práticas para o seu desenvolvimento e em que as expectativas geradas em torno da mesma não provocaram um impacto legítimo junto das políticas de Educação e Cultura, capaz de espoletar novas práticas. Os entrevistados voltam a referir que o modo enraizado de conceber a EA limita a potencialidade transformadora que emana deste tipo de documentos. Como MR sinaliza, “os nossos governos, os nossos políticos, ou quem está à frente do ensino, não tem sido sensível face a esta recomendação e a outras” (cf. Anexo A e L).

No âmbito das possibilidades de “formação e certificação de profissionais”, os entrevistados sinalizaram fragilidades de longa data. JS salienta e equaciona que essas se verificam até hoje e que as políticas de Educação deveriam trabalhar para a sua superação, pois, “[a]s pessoas que ensinam artes na educação têm uma grande responsabilidade, ainda mais do que nas outras. Porquê? Porque sendo uma área com uma imagem diminuída . . . ela só se impõe se os que a praticam são de excelente qualidade” (cf. Anexo A e G). Mais uma vez constatamos que a representação cultural da EA influencia o seu estatuto e o seu destino na Educação.

Os aspetos referidos anteriormente confluem diretamente para o “plano prospetivo”, em que os entrevistados advogam como uma das prioridades para a mudança das práticas a urgente necessidade de “repensar os modelos e procedimentos escolares”. Relembramos que é neste indicador que se verifica o registo de maior número de UR da categoria. Tal prioridade teria de incluir, forçosamente, a disponibilidade e abertura da escola, de modo a apoiar um possível avanço para novos modos de interação dentro da sala de aula, reforçando assim um maior envolvimento e autonomia de cada comunidade escolar capaz de implicar os alunos ativamente no seu processo de formação. AF, neste sentido, salienta que “[é] nesta viragem que, eventualmente, a Arte, nomeadamente o Teatro, dentro do sistema de ensino, se pode tornar ou numa aquisição de conhecimentos mais ou menos “exótica”, ou num acontecimento “rasgativo”” (cf. Anexo A e J). Podemos verificar assim distinções quanto ao significado da qualidade e da profundidade das mudanças, as quais podem ficar num patamar estreito e próximo do pré-estabelecido, ou arriscar mudanças de fundo para a Educação em geral. A estas conceções sobre a mudança podemos associar as palavras de ALL: “Evidentemente que isto [a escola perder o medo do risco] tem de ser controlado, e é para isso que as pessoas devem ter organizações,

envolver a comunidade, é por isso que devem ter outro tipo de cidadãos a corresponsabilizarem-se” (cf. Anexo A e I). Uma posição que clarifica que as redes de apoio e de cumplicidades dentro da Educação e das escolas podem e devem ser mais vastas de modo a aproximar e dar confiança a todos os intervenientes da comunidade escolar. A preocupação com estes aspetos pode ser diretamente associada ao REA, quando este recomenda a coresponsabilização entre diversos parceiros para que desenvolvam uma consciência aberta para a EA, capaz de apoiar, segundo Esteireiro (2014), o mais difícil: “transformar os princípios em ação” (p. 98).

No entender dos entrevistados, esta implicação surge como elemento necessário para o sucesso, felicidade, questionamento e conhecimento através da escola. Fatores essenciais, e que estão de acordo com muitos dos pressupostos vinculados a inúmeros encontros internacionais e nacionais, que assumem a defesa dos ideais da Educação para o século XXI e que convocam a presença da prática artística na escola (Bernussi, 2014; Caldas & Vasques, 2014; Câmara, 2007; Delors, 1998; Eça, 2010; Raposo, 2004; UNESCO, 2006).

Verificámos junto dos entrevistados que as mudanças necessárias para consolidar e implementar os importantes princípios acordados e patentes neste tipo de documentos passa por ativar uma prioridade circular, capaz de atuar em parceria ao englobar a necessidade de introduzir a importância da prática artística na escola, no espaço público e na mobilização e disponibilidade dos decisores políticos. Como afirma APC, “só poderemos avançar quando as mentalidades dos responsáveis pela Educação (M.E., Professores e E.E.) entenderem, de facto, a importância da EA no contexto escolar e na formação das crianças e dos jovens” (cf. Anexo A e H). Constatámos que a força do hábito no sistema tem prevalecido, a par com aspirações e expectativas de mudança, o que nos leva a sublinhar as palavras de Assis (2017):

[H]á ainda um longo caminho a percorrer, porque a mudança, para ser sustentável, tem de se dar a vários níveis, e continua a existir uma grande distância entre a administração e a sala de aula, que é afinal o espaço onde se decide o sucesso do sistema. (p. 23)

São os decisores que, ao decidirem, detêm a possibilidade de formalizar a abertura a novos caminhos que “deem prioridade à necessidade de um reconhecimento

mais profundo, por parte do público, das contribuições essenciais dadas pela Educação Artística aos indivíduos e à sociedade” (Esteireiro, p. 98).

Quanto aos “contributos da EA no espaço público”, anotámos no indicador “defesa do valor da Arte” o maior número de UR. Para os entrevistados, a escola é um espaço fundamental de presença e contacto com a Arte, com a prática artística, enriquecedor num plano individual, e paralelamente garante da salvaguarda de oportunidades e de acesso equitativo a todos. No entanto, ALL sinaliza a necessidade de garantir, primeiro, “no interior da escola, a aceitação da Arte como identidade autónoma” (cf. Anexo A e I), pois, assim poder-se-á conferir-lhe um espaço legítimo e livre, capaz de representar “uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos [no seio da escola]” (UNESCO, 2006, p. 6).

Verificámos junto dos entrevistados que o tema “presença do Teatro na escola” é uma forma importante de garantir o contacto com processos de aproximação à Arte, de criação e experimentação artística, nomeadamente através da dimensão da fruição e da experimentação.

Todavia, os mesmos sinalizam que a presença da prática teatral tem vindo a perder expressão na escola e voltam a sublinhar que persistem posicionamentos culturais enraizados que enquadram o Teatro como área de segunda categoria dentro daquela, afastando-o da sua dignidade inerente e das possibilidades de se apresentar como uma prática artística educacional tão legítima como as outras. ALL, na mesma linha, observa que quando “entramos na prática [de Teatro] concreta só faz sentido se no todo da escola a intervenção da Arte for um bem, se for nuclear. Se tiver tanta importância como a Matemática ou a Língua Portuguesa” (cf. Anexo A e I).

Podemos constatar que a condução das políticas de Educação e de Cultura e das práticas artísticas, em geral, são o resultado de momentos pré-estruturais marcados por posicionamentos institucionais, que tendem a transportar uma margem (que caracterizamos como incerta e resistente), face à possibilidade de reversão e/ou mudança. Esta condução retrata mentalidades e modos de enquadrar a importância da Arte na Educação, o que extravasa para o modo como a EA é organizada curricularmente e conduzida na escola. Convém, no entanto, sinalizar que consta da elaboração de muitos

dos documentos mencionados, como o REA ou a AEA, parte do apoio capaz de dar aporte a novas formas de encarar a prática artística na escola.

O Teatro, como área inscrita e prevista na EA, também se ressentiu dos fatores preconcebidos assinalados, os quais conduzem à sua não consideração e/ou desvalorização na escola, ou seja, escasso reconhecimento como uma área que em contexto escolar transporta especificidades, metodologias e saberes próprios – circunstância que aferimos, junto dos nossos entrevistados, ser uma tendência verificada no antes e no pós CMEA.

Quanto ao enquadramento do artista nas políticas de Educação e à questão sobre se as mesmas podem influenciar as suas possibilidades de ação em contexto formal de sala de aula, constatámos, através do quadro teórico traçado e da AC das entrevistas aos diferentes agentes educativos e artísticos, que há, globalmente, uma valorização da presença da Arte e do artista na Educação. Verificámos ainda que a combinação Arte/Artista é tida como elemento relevante da prática artística entre professores e alunos e que, em paralelo, pode apoiar uma mudança de mentalidades que conduza à colocação da EA em patamar de equivalência face a outras áreas da escola. Como já foi referido, as áreas artísticas não se encontram em pé de igualdade com as demais áreas educativas, apesar de, em múltiplos encontros e documentos, serem estimuladas as mais valias da aproximação entre artistas e professores, para reforçar os processos criativos e a qualidade artística na escola e em prol dos alunos. Este aspeto vai ao encontro do REA, ao salvaguardar que a EA “deverá incidir menos na produção de arte e ser antes um processo criativo” (UNESCO, 2006, p. 14).

Dadas as características específicas e inerentes ao trabalho do artista, a sua presença na escola apresenta-se como uma forte possibilidade de ser cúmplice e mediador nas aproximações dos alunos e professores ao processo e ao gesto criativo, pois, os artistas, ao serem “promotores, por decalque da sua experiência de criação” (Canavarro, 2017, p. 218), contribuem em ampla medida para ajudar e cimentar a “noção de que o erro não deve ser incapacitante” (Idem), especialmente na escola. Os entrevistados consideram que o exercício da criatividade através da experimentação e da criação artística de qualidade permitem que a dimensão da participação e da fruição se

sobreponha à consciência do erro, o que favorece o bem-estar, a liberdade, a expressão e o conhecimento, aspetos essenciais para o desenvolvimento integral do aluno.

Verificámos junto dos entrevistados que a criatividade na escola levanta questões pertinentes, muitas das quais se prendem com a forma como o processo criativo pode ser espoletado junto dos alunos. ALL adverte: “ao ligarmos Arte e Criatividade, ligando-as à escola, e ligando a escola à competitividade e à empregabilidade, nós podemos, sem nos darmos conta, estar a condicionar a Arte a uma perspetiva de indução ideológica da Educação, à resposta para as exigências de mercado” (cf. Anexo A e I), o que se distancia em muito de uma conceção do ato criativo, em si e na escola, como possibilidade simultânea de fulgor e “*simplicidade* motivada apenas por uma alegria genuína. . . capaz de escapar a uma lógica comercial” (Ordine, 2017, pp. 33,34).

Para a escola preservar e defender a singularidade do ato criativo na formação integral dos alunos, a presença do artista surge como um dos elementos importantes a ser equacionado na condução das políticas de Educação. Esta sinalização é identificável na RCNEEA, bem como em outros pareceres emitidos pelo CNE, ao alertarem para a necessidade de efetivar a articulação das políticas de Educação e Cultura no reforço de parcerias e colaborações entre artistas, professores e instituições culturais e de formação (CNE, 2013).

Conferimos junto dos entrevistados que a presença do artista não está claramente equacionada e/ou definida, nas políticas de Educação e Cultura como a de um mediador e colaborador ativo, capaz de apoiar e solucionar fragilidades de formação no plano artístico dos professores, nomeadamente na monodocência. Os entrevistados sinalizam que a figura do professor coadjuvante, contemplada na lei, poderia ser de maior recorrência, dada a dinâmica que propõe e introduz na sala de aula, mas constatam, contudo, que é efetivamente uma hipótese de recurso subaproveitada.

Os entrevistados da amostra deste estudo consideram que as possibilidades de ação do artista em contexto formal dependem em grande medida de uma ideia mitificadora face à Arte e à Educação, incapaz de apoiar claramente a síntese unificadora que ambas podem conduzir, o que faz prevalecer a ideia de que “a liberdade criadora da arte colide permanentemente com a rigidez da escola” (Santos, 1999, p. 79). Estas tendências ramificam entre a comunidade escolar e não abonam a favor da coesão e da

oferta curricular aos alunos, o que acaba por perpetuar ideias preconcebidas, aspeto que encontramos identificado no QIREA (cf. Anexo E). Os entrevistados sinalizaram amplamente a necessidade de dotar a EA de um franco posicionamento, que só a legitimação política pode apoiar e conferir. No sentido de trabalhar a favor da efetiva promoção e aproximação da escola e da sociedade à EA, de modo a possibilitar a reversão de um velho modo instalado de conceber a importância da Arte na Educação (que por vezes chega até da sua pura e simples desconsideração).

Os entrevistados salvaguardam que é necessário conferir estrutura, aceitação e rumo à mais-valia presente na dicotomia artista/ professor, pois, consideram que o artista pode não ser um pedagogo, nem o professor um artista. Com base no quadro teórico apresentado, conferimos, mais uma vez, que, em muitos documentos, relatórios nacionais e internacionais de peso, estão contempladas as diretrizes necessárias para garantir uma convivência consensual, bem estruturada entre os aspetos pedagógicos e artísticos, inerentes à colaboração do artista na escola (como: CNE 1999,2013; Delors, 1998; Euridyce, 2010; UNESCO, 1980, 2006, 2010; Xavier, et al., 2004). Aferimos que a sua boa prossecução depende em muito do investimento realizado na formação de qualidade de professores e artistas, aspeto que podemos conferir junto de Fortuna (2014) :

Será determinante também aumentar as oportunidades de formação-ação nos domínios da criação artística e cultural, direcionada a professores/educadores. Paralelamente, semelhantes oportunidades de formação devem ser promovidas junto de artistas e profissionais da cultura, para adequação das suas intervenções ao contexto escolar, fazendo aumentar as suas competências em domínios pedagógicos. (p. 25)

Junto dos entrevistados constatámos que existem diferentes possibilidades de ativar a presença do artista na escola, como ALL constata: “Pode ser professor . . . pode ser colaborador, pode ser colaborador participante em determinado tipo de aulas ou organizações, e pode ser aquele que, de fora, mantendo-se de fora, está disponível para a colaboração. Sendo que é a escola que vai a ele” (cf. Anexo A e I). No entanto, para que esta procura e encontro se desenvolvam numa dimensão prática, dependem em muito e à partida do apoio e legitimação política que lhes for conferida.

6. CONCLUSÕES

Efetuada a apresentação e discussão de resultados, sistematizamos neste capítulo as nossas reflexões conclusivas, face aos objetivos traçados para este estudo.

Quanto ao objetivo de perceber como são analisados, dez anos depois, por diferentes agentes educativos e artísticos, os efeitos em particular no âmbito do Teatro na Educação, da realização da CMEA em Portugal, começamos por sinalizar que, efetivamente, verificámos o reconhecimento da importância inquestionável da CMEA, enquanto acontecimento nacional e internacional. Podemos salientar a notória e reconhecida mobilização de Portugal, enquanto coorganizador desta conferência, facto que relacionamos com a ação desenvolvida e protagonizada pela CNU, com o apoio do ME, do MC e do MNE, ao desempenhar um papel preponderante para articular todos os organismos envolvidos neste processo (pese embora a oscilação no quadro governativo português entre 2003 e 2006).

Podemos concluir que a CMEA, no plano nacional, conduziu à preparação e à realização da CNEA, em 2007, o que foi claramente ao encontro dos princípios, estratégias e recomendações preconizadas pelo REA, e nos permite identificá-la como um efeito direto da CMEA, cumprindo o pressuposto de compromisso político efetivamente abraçado por Portugal.

Consideramos que a realização de conferências regionais preparatórias, no âmbito da CNEA, foi de suma importância, pois, possibilitou a recolha de indícios e aprofundou evidências sobre a realidade nacional. Constatámos ainda que no âmbito destes encontros regionais foi efetivamente apoiada a distribuição do REA, por parte do MNE e do ME.

Importa destacar que este pequeno, mas denso, hiato de tempo da EA nacional, foi atravessado pela produção de documentos importantes como o REA e AEA, bem como por despachos que abrigaram, para além dos aspetos organizativos, atos mais relevantes, como posicionamentos e compromissos que expressaram as aspirações do nosso país face à importância e à defesa da EA na escola, onde incluímos o Teatro. No entanto, não nos é possível concluir sobre – e relatar – efeitos exclusivos da CMEA para esta área artística da Educação.

Voltando à distribuição do REA, verificámos que os projetos que eventualmente possam ter decorrido diretamente da mesma não se encontram organizados e/ou assinalados de forma explícita e acessível, de modo a facilitar dinâmicas de partilha que apoiem, no espaço e no tempo, conhecimentos e avaliações mais evidentes e profundos e que permitam a tradução, no presente, de leituras mais precisas dos seus efeitos.

Quanto à AEA, concluímos que é um resultado direto da CNEA e que se pretendeu traduzir no REA à escala nacional. A mesma, ao ser a síntese do trabalho preparatório da CNEA, pressupôs abarcar conteúdos pertinentes e valorosos. No entanto, os mesmos parecem não ter merecido a devida atenção e/ou retorno governativo. Convém salientar que esta agenda, como outros materiais decorrentes da conferência nacional – a construção de uma base de dados de informação na internet; um documentário para promover a reflexão crítica sobre a EA em Portugal –, obrigaram a investimentos, que, para além de serem de ordem financeira, traduzem tempo e ação para a aprofundar, divulgar e aproximar de diferentes realidades da EA nas nossas escolas (e assim poder contribuir para a construção de respostas e soluções mais impactantes). Acreditamos que o seu subaproveitamento contribuiu possivelmente para fragmentar linhas de progressão entre conferências, que travaram a fluidez de efeitos que podiam advir das mesmas. Nesta linha, não podemos deixar de considerar contraditório que apesar do interesse de Portugal em acompanhar o *follow up* da CMEA, essa vontade não tenha sido abraçada para a conferência de âmbito nacional.

Quanto ao conjunto de reflexões conclusivas apontadas para o nosso segundo objetivo, no qual pretendemos perspetivar como a EA é hoje dimensionada por diferentes agentes educativos e artísticos, a partir da análise que fazem das políticas de Educação e de Cultura e das práticas, em particular no campo do Teatro na Educação, em contexto formal, concluímos que prevalece o desconhecimento e/ou o fraco interesse generalizado sobre a relação entre Arte e Educação, o que espelha a dificuldade e/ou renitência de assunção de uma ação política capaz de imprimir mudanças conducentes à operacionalização de muitos documentos e ações (como a CMEA ou a CNEA) nas diversas áreas da EA, nomeadamente o Teatro.

Concluímos que este aspeto está em ampla medida associado a um modo cultural e enraizado das políticas de Educação conceberem a presença e a importância da prática

artística na escola e, logo, na sociedade. Verificámos a prevalência de uma tensão latente entre o momento teórico a que os decisores se associam e o momento da concretização, em que se torna necessário assumir a responsabilidade da condução da ação na sua aplicação no terreno. Consideramos que o facto de interromper ou não apoiar a ação, face à importância da EA na escola, nomeadamente do Teatro, não vai ao encontro dos pressupostos reiterados em inúmeros documentos que abordam o conceito contemporâneo de Educação global e de qualidade para o século XXI. Portugal tem-se associado, variadíssimas vezes, a estes documentos e às preocupações que deles emanam, como o REA e o *Programa da Conferência Nacional Educação Artística* (2007), este último face à EA tornou clara a necessidade da “sua tradução em planos mais operacionais: na construção de redes e parcerias entre diferentes agentes educativos e institucionais; na formação de professores e artistas; . . . [e] na definição de conteúdos e abordagens pedagógicas que devem orientar a prática quotidiana dos agentes educativos” (p. 2).

Constatámos que esta vontade relatada de operacionalizar no terreno a construção de um novo paradigma, capaz de se bater pela resolução de fragilidades no plano da EA, parece estar na nossa atualidade ainda em suspenso e longe de resolvido.

No que diz respeito ao objetivo compreender em que medida, a nível nacional, as políticas de Educação contemplam o enquadramento do artista e se estas podem influenciar as suas possibilidades de ação em contexto escolar e, em particular, curricular, verificámos e concluímos que, tendencialmente, o modo político e social de conceber a importância da Arte na sociedade (e, logo, da Arte na escola), tende a perpetuar ideias pré-estabelecidas que não permitem trabalhar a favor de uma presença e de um perfil de ação mais definido do professor de Teatro, bem como da possível colaboração do artista na educação formal.

Como já referimos, esta indisponibilidade para estruturalmente apoiar esta colaboração apresenta-se em grande medida contraditória com as dimensões teóricas, éticas e culturais proferidas em discursos e encontros do passado, que recomendam desde a presença mais definida da EA na escola até ao perfil do professor de Teatro e à possível colaboração do artista na educação formal. No entanto, não podemos deixar de referir que a oferta MEA, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa,

decorre da tomada de consciência e ação face a algumas fragilidades oportunamente mencionadas, nomeadamente, no âmbito da CMEA e CNEA, e ter assim criado esta oferta “com as especializações de teatro e artes plásticas na educação, proporcionando a muitos profissionais destas áreas – docentes, animadores, atores, artistas plásticos, entre outros – uma oportunidade para colmatarem lacunas constatadas após a formação inicial, ao mesmo tempo que perspetivam abordagens atualizadas à EA” (Falcão, Leite, Pereira & Mendes, 2016, p. 204).

Quanto às limitações do nosso estudo, acreditamos que, apesar da importância, oportunamente referida, das entrevistas e do respetivo tratamento, este processo poderia ter contado com uma segunda fase de retorno ao mesmo grupo de participantes, mas já com um guião mais fechado e apontado para cada um dos entrevistados, de modo a extrair evidências mais precisas. Consideramos que deveríamos ter atempadamente equacionado a hipótese de elencar na amostra de entrevistados a presença de um/a sociólogo/a, que contribuísse com o seu ponto de vista sobre a relação Arte, Escola e Sociedade.

Acreditamos não nos ser possível, num estudo com estes contornos, aferir e/ou reportar todos os efeitos possíveis que a CMEA possa ter espoletado em Portugal, mas é nossa convicção que o mesmo pode constituir-se como um ponto a considerar para outras investigações que aprofundem os efeitos de ambas as conferências em Portugal, nomeadamente procedendo à cartografia de projetos diretos resultantes das mesmas ou compilando mais testemunhos dos seus principais intervenientes. Um outro caminho possível será o desenvolvimento de estudos que aprofundem uma análise da tradução do valor teórico de documentos de relevo na história da EA e dos seus efeitos na prática escolar.

Este estudo constitui-se como possibilidade de aproximação a um denso período de trabalhos preparatórios e conclusivos de duas conferências, uma internacional e outra nacional, dedicadas ao tema da EA, também em Portugal. Pensamos ser importante, no presente da Educação (e, logo, da EA), refletir sobre o seu futuro, mas não desaproveitar pistas e marcas do passado que nos podem ajudar a reaproveitar conceções provenientes de diferentes grupos e momentos de trabalho estruturados e que continuam a clamar por um contributo de ordem prática: a sua chegada e a sua tradução em sala de aula.

Acreditamos que as expectativas e as tensões que emanam de tantos documentos da EA podem e devem arriscar e reconstruir-se a par com as expectativas e as tensões de hoje, para imprimir e conceber uma nova parte do respetivo caminho. Mais distante da nostalgia do que não se fez e mais próximo do que a EA intrinsecamente, a nosso ver, é, em ação: a possibilidade de fruição e de participação individual e coletiva no seio da escola e para a vida.

REFERÊNCIAS

- Andersen, S. M. B. (2001). *Obra Poética I*. Lisboa: Caminho.
- António, L. M. (2012). *Teatro no 1º ciclo do ensino básico - Relação entre formação dos professores e práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4559>
- Assis M., Gomes E. X., Pereira J. S., & Pires A. L. (eds.) (2017). *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Assis, M. (2017) Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem In. Assis M., E.X. Gomes E. X. (eds.). *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação* (22-36) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Augusto, A. I. (2017). *A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas*. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, G. (2007). Professor-artista ou artista professor? In Caldas, J., Pacheco N., & Terrasêca, M. (orgs.), *Teatro e Educação - Transgressões Disciplinares* (49-51). Porto: Edições Afrontamento /CIIE.
- Bárrios, A. G. (2002). *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, III, Nº1*. (C. I. ESELX, Ed.) Lisboa.
- Barros, C. D. (2017). *Teatro Como Ferramenta Educativa Psicossocial*. Palmela: Mais Leituras Editora.
- Bernussi, M. M. (2014). *Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro*.
Doi:10.11606/D.101.2014.tde-13102014-170412
- Brilhante, M. J. (2007). *A Educação Artística em Portugal: algumas evidências. Conferência Nacional Educação Artística*. Porto. Consultado a 30 de janeiro de 2017, de <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13353221/maria-joao-brilhante-conferencia-nacional-de-educacao-artistica>
- Brook, P. (2008). *O Espaço Vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Caldas, A. P., & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência - Projeto piloto para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Clube Unesco de Educação Artística.
- Caldas, J., & Pacheco, N. (1999). *Teatro Na Escola : A Nostalgia do Inefável*. Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Caldas, J., Pacheco N., & Terrasêca, M. (2007). *Teatro e Educação - Transgressões*

- Disciplinares*. Porto: Edições Afrontamento /CIIE.
- Caldas, J. (2007). A nostalgia do inefável. In Caldas, J., Pacheco N., & Terrasêca, M.(orgs.), *Teatro e Educação - Transgressões Disciplinares* (19-22).Porto: Edições Afrontamento /CIIE.
- Câmara, M. M. (2007). *Contributos da Experiência da Educação Pela Arte (1971-1982)*. Consultado de <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/455>
- Canavarro, A. R. (2017). A voz dos artistas. In. Assis M. , E. X. Gomes E. X.(edits.).*10x10 - Ensaios entre Arte e Educaçã* (214 -220) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cachapuz, A. F., Chaves, I. S., & Paixão, F. (2004).*Saberes Básicos de todos os Cidadãos o Século XXI - Actas de um Seminário realizado em 11 de Março de 2004*. (15 -92) Conselho Nacional de Educação (org.). Edição: Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. Consultado a 28 de janeiro de 2017, em www.cnedu.pt/pt/publicacoes/.../793-saberes-basicos-de-todos-os-cidadaos-no-sec-xxi
- Carasso, J.G., Saez, J. P., Lallias, J.C., & Lauret, J.M. (2003). *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales : Autour du spectacle vivant et du théâtre en particulier, Actes du Séminaire d'Angers, 12, 13 et 14 novembre 2002*. CRDP de Nantes Canopé.
- Cardelli, J., Duhalde, M., & Maffei, L. (2003). *Educação para o Século XXI* (Vols. Cadernos de Proposições para o Século XXI, 5). São Paulo: Pólis/Centro de Documentação e Informação.
- Conselho Nacional de Educação [CNE], (2013). *Recomendação sobre Educação Artística*. Consultado a 28 de janeiro de 2017, em www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- Correia, F.& M. F. (2016). Desenvolvimento de competências no 1º ciclo: Um percurso formativo centrado no teatro. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira e C. Loureiro(orgs.), *Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (281-296). Consultado de www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_enc.cied_web.pdf
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspectiva
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Diário da República Portuguesa [DRE]. (s.d.). Consultado a 21 de junho de 2017, em <https://dre.pt/>
- Deldime, R. (2007). Ver e fazer: a iniciação teatral dos jovens passa necessariamente

- pela formação dos professores. In Caldas, J., Pacheco N., & Terrasêca, M.(orgs.), *Teatro e Educação - Transgressões Disciplinares* (73-83). Porto: Edições Afrontamento /CIIE.
- Delors, J. (1998). *Educação Um Tesouro por Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (s.d). Consultado a 24 de janeiro de 2017, em <http://www.dgeec.mec.pt>
- Eça, T. T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.*, 52, 127-146.
- Esteireiro, P. (2014). Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 95-105.
- Europa, C. d. (2008). *Council of Europe*. Consultado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf
- Eurydice (2010). *educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Fernandes, D., Ó., J. R., & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado. Consultado de <http://hdl.handle.net/10451/16009>
- Fernandes, D., Ó, J. R., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Consultado de https://www.researchgate.net/publication/314216737_Estudo_de_Avaliacao_do_Ensino_Artistico
- Fiske, E. B. (2000). *World Education Forum Dakar 2000- Final Report*. Consultado em 21 de 3 de 2017, de unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf
- Fortuna, C. (2014). *Cultura, Formação e Cidadania*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliações Culturais, Secretaria de Estado da Cultura.
- Falcão, M., Leite T.,Pereira T. & Mendes, A. (2016). Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado formativo centrado no teatro. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira e C. Loureiro(orgs.), *Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (203-221). Consultado de www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_enc.cied_web.pdf
- Gagliardi, M. (1998). O Teatro, a Escola e o Jovem Espectador. *Comunicação & Educação*, 13, 67-72. Consultado a 26 de dezembro.
DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i13p67-72>
- Gil, M. (2017). 5 Roteiros dos artistas 10x10 Por uma crítica às artes.In. Assis M., E.

- X. Gomes E. X.(edits.).*10x10 - Ensaios entre Arte e Educaçã* (84 -96) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Governo de Portugal [GP] (s.d.). Democracia Portuguesa. Consultado a 4 de janeiro de 2017, em <http://www.portugal.gov.pt>
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha* . Lisboa: Relógio D'Água /Fundação Francisco Manuel dos Santos .
- Koudela, I. D. (1999). *Texto e Jogo*. São Paulo: Editora Prespectiva .
- Laferrière, G., & Motos, T. (2003). *Palabras para la Acción*. Ciudad Real: NÃQUE.
- Leite, T. S.(2011). Currículo e Necessidades Educativas Especiais.(1ª ed.) *Indução e Desenvolvimento Profissional Docente* . Aveiro: Universidade de Aveiro
Consultado a 30 de Janeiro de
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>
- Lucas, A. G., Lopes, M. d., & Pais, N. (2015). *E a estética onde fica? Conversas sobre arte e educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lúcio, Á. L. (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. Paredes:Temas & Lemas.
- Lúcio, Á. L. (2013). Desenvolvimento, educação e direitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 225-243.
- Marques, A. S. (2012). Educação artística: um cruzamento essencial e exequível.. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (2), 59-72. Consultado a 18 de março de 2016, de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1899>
- Martins, C. (2017).« E agora vai voltar a ser tudo como era?» - Por uma crítica às artes na educação. In. Assis M. , E. X. Gomes E. X.(edits.).*10x10 - Ensaios entre Arte e Educaçã* (13 -20) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, M. G. (Maio de 2003). Práticas Avaliativas, Momentos Formataivos. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre* (27), .66-74. Consultado a 14 de novembro de 2017, de <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/downloads>
- Mayor, F. (9 de Novembro de 1999). *unesdoc.unesco.org*.. Consultado em 12 de dezembro de 2016, de UNESCO, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001180/118043e.pdf>
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de Encerramento da Conferência Mundial Sobre Educação Artística:Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Ministério Público Portugal, (s.d). Procuradoria Geral da República. Consultado a 4 de Fevereiro de 2017, em <http://www.ministeriopublico.pt/>
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

- Nunes, A. d. S.P. (2015). *Concepções dos professores sobre a disciplina de Interpretação do Curso Profissional de Artes do Espetáculo* (Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.). Consultado de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4698>
- Ordine, N. (2017). *A Utilidade do Inútil - Manifesto*. Matosinhos: Kalandraka.
- Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico – Concepções e práticas de Professores* (Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa.). Consultado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2331>
- Pereira, J. S. (2017). Acompanhamento e Avaliação. Assis M. , E. X. Gomes E. X., Pereira, J.S. & Pires A. L. (edits.). *10x10 - Ensaio entre Arte e Educação* (204 - 211) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, F.C. (coord.) (2015) *Educação, História e Políticas (coleção Horizontes Pedagógicos vol.175)*. Lisboa: Edições Piaget
- Programa Conferência Nacional Educação Artística [CNEA].(2007).Porto. Consultado a 25 de agosto de 2017, em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14385882/completo-conferencia-nacional-de-educacao-artistica>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, M. E. (2004). *A Construção da Pessoa : Educação Artística e Competências Transversais* (Dissertação de mestrado Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa). Consultado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf>
- República Portuguesa.(2017). Parlamento.Consultado em janeiro de 2017, <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, IV, 69-84. Consultado em 13 de Março de 2018, de <http://www.masterhdfs.org/masterHDFS/wp-content/uploads/2014/05/Three-models-of-education.-Robeyns1.pdf>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino*. Fundação Manuel Leão.
- Santos, H. (1999). Cultura Os Teatro e a Escola - Considerações breves sobre algumas experiências de Teatro nas escolas. In.*Teatro Na Escola : A Nostalgia do Inefável* (78-85). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Site da República Portuguesa. (s.d.). *República Portuguesa*. Consultado em janeiro de 2017, de www.portugal.gov.pt/:
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/governos-antiores>
- Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus.
- Sontag, S. (2004). *Contra a Interpretação e outros ensaios*. Lisboa: Gótica.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão., M. d. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para Teatro*. (I. D. Koudela, & E. J. Almeida, Trans.) São Paulo: Perspetiva.
- Terrasêca, M. (2007). Das relações Teatro/Escola e dos modos de ser dos seus profissionais. In Caldas, J., Pacheco N., & Terrasêca, M.(orgs.), *Teatro e Educação - Transgressões Disciplinares* (95-104).Porto: Edições Afrontamento /CIIE.
- UNESCO. (1980). Recommendation concerning the Status of the Artist. Consultado em 12 de dezembro de 2016, de http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13138&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#MONITORING
- UNESCO. (1994). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs.Consultado em 17 de março de 2017, de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF
- UNESCO. (1997). The Artist and Society - World Congress on the status of the artist.. Consultado em 12 de Dezembro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001113/111305Eo.pdf>
- UNESCO. (1998). *UNESCO - World Conference on Education for All; Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Consultado em 21 de Janeiro de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO. (2006). *Arts Education*.First World Conference on Arts Education. Consultado a 20 de Novembro de 2016, de <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/written-contributions/>
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (Setembro de 2010). *Arts Education*. Consultado em 12 de Dezembro de

- 2016, de UNESCO:
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/>
- UNESCO. (2010). *Arts Education*. Consultado em 12 de dezembro de 2016, de
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- UNESCO. (2010). *Arts Education*. Consultado em 12 de Dezembro de 2016, de:
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/survey-and-results-on-the-implementation-of-the-road-map/>
- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade e inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Consultado em 21 de Janeiro de 2017, de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>
- UNICEF. (2004). Consultado a 11 de Maio de 2017, de www.unicef.pt:
<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111>
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios de Coadjuvação no 1º Ciclo do Ensino Básico - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. (R. D. Luiza Cortesão, Ed.) *Revista Educação, Sociedades & Culturas*, (43), 85-102. Consultado em 25 de Janeiro de 2017, de
<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-43>
- Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e educação a educação artística como o caminho do futuro? *Revista Educação Sociedade & Culturas*, (40), 131-146. Obtido em 21 de Janeiro de 2017, de
<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-40>
- Vasconcelos, A. (2011). *Educação Artístico-musical: Cenas, actores e políticas*. Consultado a 21 de agosto de 2017, de Repositório da Universidade de Lisboa:
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4788>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Werthein, J., & Cunha, C. d. (2000). Fundamentos da nova educação. *Cadernos UNESCO - Série Educação*, V. Brasília: UNESCO. Consultado em 21 de 3 de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>
- Whitaker Peace and Development Initiative. (2017). Consultado em janeiro de 2017, de <http://wpdi.org/>: <http://wpdi.org/our-work/programs/domestic-harmonizers-united-states-america>

- Whitaker, F. (2017). *The World Economic Forum*. Consultado em 2 de Janeiro de 2017, de <https://www.weforum.org/>: <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2017/sessions/the-23rd-annual-crystal-awards>
- Xavier, J. B., Cordeiro, I., Soromenho, M., Folhadela, P., Carretas, P., & Fonseca, P. (2004). *Relatório do grupo de trabalho ministério da educação e ministério da cultura*. Consultado em 3 de Dezembro, 2016.

ANEXOS

ANEXO A

Base de Dados Entrevistas (cf. ficheiro autónomo em formato excel)

ANEXO B

Relatório Final da Reunião do Conselho Científico da CMEA



**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA**

GOVERNO DE PORTUGAL

RELATÓRIO FINAL

Reunião do Conselho Científico de Educação Artística

Lisboa (Portugal), 13-14 Março 2005

Hotel Marquês de Sá, Lisboa, PORTUGAL

Introdução

1. Sob a responsabilidade do Governo de Portugal, através dos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, realizou-se em Lisboa, Portugal, uma reunião do Conselho Científico da Conferência Mundial de Educação Artística. Os peritos do Conselho Científico de Educação Artística estiveram acompanhados por representantes de 5 Organizações Não Governamentais (InSEA, ISME, IDEA, Mus-e, Educult) e 5 representantes dos Estados Membros responsáveis pela organização de conferências regionais (Austrália, Colômbia, Lituânia, República da Coreia, Trinidad e Tobago), bem como representantes dos Ministérios de Portugal que apoiam (sponsoring) a reunião e a UNESCO. (Ver a Lista de Participantes no Anexo I).

2. Maria Emília Galvão, Directora do Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI), Milagros del Corral, Adjunta do Director Geral da UNESCO para a Cultura e José Sasportes, Presidente da Comissão Nacional da UNESCO, abriram a reunião, desejando aos participantes as boas-vindas à bonita cidade de Lisboa, tendo manifestado a sua satisfação por esta reunião constituir uma oportunidade de cooperação entre os membros do Conselho para o importante mundo da educação artística. "Num mundo que diariamente se torna cada vez mais interdependente, é de extrema importância procurar o que está para além do modo materialista de ver o mundo. A educação para e através da arte pode fazer a diferença na vida dos jovens, tornando-se parte do dia a dia", disse Maria Emília Galvão.

3. "O objectivo da reunião do Conselho Científico", disse Milagros del Corral, "é dar início à discussão e à preparação do programa da Conferência Mundial, um acontecimento internacional muito importante no domínio da Educação Artística mundial e decisivo para todos os que estão envolvidos na promoção da Educação Artística e nas práticas artísticas para crianças e jovens". Assim, pretendeu-se com esta reunião concluir a identificação dos temas constantes do projecto de programa da Conferência Mundial de Educação Artística, reflectir sobre os resultados da Conferência Mundial, discutir a preparação dos documentos gerais e coordenar as reuniões preparatórias regionais de 2005. Um aspecto importante foi a definição mais clara da estrutura da Conferência e os resultados esperados, bem como a coordenação das futuras reuniões preparatórias, a realizar antes da Conferência.

Resultados da Conferência Mundial de Educação Artística

4. O Conselho Científico discutiu detalhadamente os principais resultados da Conferência. Definiram-se quatro áreas temáticas a discutir: promoção (*defesa, patrocínio*), demonstração, estratégias para a execução de políticas de educação artística e formação de professores.

5. Na área da promoção, os participantes reforçaram a necessidade de associar este esforço à estratégia de Educação para Todos. Os meios de comunicação têm de ser sensibilizados para promoverem um entendimento comum sobre a importância das práticas artísticas no processo de aprendizagem da criança. A Conferência terá de evidenciar que, numa economia pós-industrial, a arte adquiriu o estatuto de valor económico. A *defesa* deve ainda pôr em evidência temas relacionados com o contexto global em que vivemos e apelar à compreensão das artes e da diversidade cultural (coesão social).

6. No campo da demonstração, esta Conferência tem de apresentar investigação, boas práticas, estudos de casos e avaliação no campo da educação artística com especial impacto em áreas como a coesão social, a integração nacional, a não-violência, a estima pela herança, a melhoria da aprendizagem, a resolução de conflitos, o trabalho de grupo, o pensamento criativo e a criatividade.

7. Quanto às estratégias para a aplicação das políticas de educação artística, a Conferência tem de tornar claro a distância que existe entre as políticas de planeamento e a sua execução. Com vista a reflectir sobre estes aspectos, a Conferência Mundial pode decidir apresentar uma proposta para monitorização da educação artística dentro e fora da escola, conjuntamente com uma definição abrangente (*aberta*) do conceito de Qualidade da Educação Artística, sua pedagogia e estrutura curricular. O principal objectivo é definir o papel da educação artística como um meio que ajuda a criança a encontrar o seu lugar no sistema globalizado, sem perder a sua identidade, assim como associar o esforço da educação artística ao movimento da Educação para Todos.

8. Um outro aspecto importante será observar a relação das políticas de formação de professores com a educação artística, tendo em conta o papel dos praticantes e dos artistas da comunidade no processo educativo.

9. O resultado global da Conferência Mundial será:
- A criação de uma rede de investigação internacional,
 - A apresentação de uma mensagem ou uma declaração,
 - A definição de um conjunto de actividades prioritárias, a implementar a curto prazo, juntamente com um sistema de monitorização da Educação Artística e um quadro de princípios definidores da qualidade da Educação Artística.

Título da Conferência Mundial, Estrutura e Temas em discussão nos painéis e nos workshops

9. O título, a estrutura e os temas em debate nos painéis e nos *workshops* da Conferência suscitaram uma discussão longa e interessante. Depois de uma ampla e rica troca de ideias durante a intervenção de Sir Ken Robinson em videoconferência, o Conselho dividiu-se em quatro grupos de trabalho. Cada grupo apresentou o seu contributo sobre as matérias em análise. Foi feita uma síntese dos quatro contributos, a saber,

Título da Conferência: Conferência Mundial de Educação Artística
Subtítulo: Adquirir Competências (*Aptidões*) Criativas para o Século XXI

10. Temas dos painéis e questões a apresentar nos *workshops*:
- A importância do ensino artístico (promoção)
(Contextos globais sócio-económicos e as alterações necessárias aos sistemas educativos; redefinição do pensamento artístico e científico; sociedade do conhecimento e conceito interdisciplinar; diversidade cultural; alteração de modelos, etc.).
 - O impacto da Educação Artística nos aspectos sociais e culturais

(Coesão social; integração social; valores e identidades; resolução de violência e conflitos, herança, tolerância; identidades globais e locais; diálogo intercultural; saúde, VIH/Sida).

c. Nova literacia na área artística
(Criatividade e apreciação crítica; redefinição das artes em transformação devido ao impacto das novas tecnologias; estética da comunicação, tecnologia/NTI emergentes).

d. Métodos de ensino
(Currículo, pedagogia, avaliação, práticas de qualidade; qualidade da educação na área das práticas artísticas).

e. Impacto económico da educação artística
(Custo benefício: educação artística/custos de abandono, insucesso e repetência no ambiente escolar; competências necessárias às indústrias criativas – artes, artesanato, *design*, comunicação social, serviços, etc.).

f. Recursos humanos e parcerias
(Formação de professores, artistas, orientadores, comunidade, crianças, mentores, tutores, indústria, museus/galerias, instituições culturais, escolas internas/externas? públicas/privadas?, decisores políticos, mecenato?).

g. Definição de prioridades para execução imediata
(Relatórios das reuniões regionais dos Ministros da Cultura e da Educação).

11. Os oradores irão confrontar a audiência, apresentando uma visão de futuro (promoção). Nos painéis, haverá troca de opiniões entre peritos (incluindo oradores), bem como questões regionais (política e vias de execução). Os *workshops*, mais pequenos e com conteúdos determinados, podem fazer a apresentação de um bom exemplo, um projecto a executar futuramente ou um resultado de um estudo de avaliação – no máximo, 20 min de apresentação e 40 min de discussão, com lugares sentados. Apresentação de boas práticas: ou uma apresentação vídeo de 20 min, ou uma apresentação ao vivo, mais longa, que não será seguida de *workshop* ou de uma experiência prática.

Perfil dos participantes

12. Serão convidados a participar na Conferência Mundial quatro perfis diferentes de peritos e de executantes, a saber:

- Representantes dos Ministérios da Cultura e da Educação;
- Membros de Organizações não Governamentais relevantes;
- Investigadores académicos, praticantes internacionais, artistas e peritos mundiais;
- Público, em geral, interessado em Educação Artística.

É ainda desejável a representação nesta Conferência das Escolas Associadas da UNESCO e dos jovens que beneficiaram de educação artística no seu percurso académico.

13. As entidades organizadoras pensam limitar a 700 pessoas o número de participantes, voluntários e convidados. Os pedidos de participação na Conferência

devem ser dirigidos preferencialmente às respectivas Comissões Nacionais da UNESCO e às ONG. Para além dos oradores dos painéis e dos elementos dos *workshops*, haverá ainda oradores, moderadores e relatores. A UNESCO já pediu aos Estados Membros para apresentarem propostas de candidatos possíveis, não obstante ter melhores condições de avaliação em Julho, quando terminar o período de apresentação de candidaturas dos Estados Membros.

14. A UNESCO e os membros do Conselho Científico utilizarão os seus próprios meios para distribuir uma nota à imprensa sobre a Conferência Mundial, bem como o pedido de documentos (ver calendário internacional). O portal da LEA* Internacional da UNESCO vai disponibilizar um conjunto de documentos para a Conferência Mundial.

Reuniões Regionais

15. A segunda parte da agenda da reunião do Conselho Científico foi dedicada às reuniões preparatórias regionais. O Conselho foi informado das ideias dos representantes dessas reuniões, programadas para a Austrália, Colômbia, Lituânia, República da Coreia e Trinidad e Tobago.

16. Uma maneira de criar uma verdadeira sinergia entre as Reuniões Regionais e a Conferência Mundial é constituir o último painel (ver § 10-g) principalmente por Ministros da Educação e/ou Cultura dos países onde essas Reuniões Regionais se realizaram. Com base nos resultados das reuniões regionais, este painel apresenta um conjunto de propostas de acção imediata, enquanto a mensagem mundial poderá vir a resultar de outros painéis e *workshops*.

17. Para além das discussões formais da reunião com vista a encontrar um modo de integrar as reuniões regionais na Conferência Mundial, devido à falta de tempo, houve ainda troca de ideias fora da reunião entre os membros do Conselho Científico, onde se partilharam ideias que merecem ser devidamente apresentadas.

Questões comuns a debater nas reuniões regionais:

- Identificar o fosso entre as políticas planeadas e a realização na área da Educação Artística em ambiente escolar.
- Definir o que determina a qualidade Educação Artística, no currículo escolar e como actividade extra-escolar.
- Produzir um conjunto de orientações que ajudem a implementação da Educação Artística de qualidade, dentro e fora do ambiente escolar.

Os Documentos de Trabalho da Conferência Mundial

18. O programa que está sobre a mesa inclui os relatórios regionais de cada reunião regional. Foi preparado um questionário genérico a fim de recolher a informação básica sobre a Educação Artística nas diferentes regiões, em termos quantitativos e qualitativos.

* *Links to Education and Arts.*

19. O Bureau Internacional de Educação da UNESCO, em Genebra, irá apresentar um relatório internacional sobre a implementação real do ensino da Educação Artística, tendo em conta o que consta dos currículos.

20. A UNESCO, em colaboração com o Australia Council for the Arts e a International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA), patrocinou o desenvolvimento de um manual internacional de investigação que pretende demonstrar o impacto dos programas ricos em artes na educação das crianças e dos jovens de todo o mundo, com um enfoque especial nos alunos que podem vir a ser marginalizados ou "em risco", em termos de realizar as suas potencialidades educativas e artísticas. Este manual dá uma visão global da importância das artes e das parcerias educativas.

21. Será igualmente produzido um conjunto de monografias com exemplos práticos de métodos e modos de ensinar *com* e *através* das práticas artísticas.

22. Finalmente, todos os documentos escritos dos oradores e dos participantes nos *workshops* serão disponibilizados electronicamente (LEA International, o portal da UNESCO dedicado à educação artística, terá um papel crucial nesta matéria)
<http://www.unesco.org/culture/lea>

Calendário Internacional 2005

23. O calendário seguinte foi apresentado na reunião do Conselho Científico:

11 Abril 2005:

Apresentação internacional da nova Agenda Provisória da Conferência Mundial de Educação Artística, 6-9 Março 2006, juntamente com uma nota à imprensa e pedido de documentos técnicos (*papers*).

9 Maio 2005:

Seleção final de 60 Peritos mundiais que serão convidados a apresentarem uma comunicação num dos diferentes painéis/*workshops* da Conferência Mundial. Sugestões aos organizadores de estudos de casos a serem disponibilizados no sítio da LEA International; nome dos jornalistas interessados no programa da Educação Artística.

16 Junho 2005:

Data limite para apresentação de documentos.

27-30 Junho 2005:

Reunião Regional Preparatória nas Caraíbas (Trinidade eTobago).

15 Julho 2005:

Data limite para apresentaçã de comentários e contributos dos Estados Membros.

8-11 Setembro 2005:

Reunião Regional Preparatória da Europa e da América do Norte (Lituânia).

13-14 Setembro 2005:

Reunião Regional Preparatória (Austrália).

Outubro 2005:

Seminário Nacional/Regional de Educação Artística (Brasil)

Novembro 2005:

Reunião Regional Preparatória da América Latina (Colômbia).

23-25 Novembro 2005:

Reunião Regional Preparatória da Ásia e Pacífico (República da Coreia).

31 Dezembro 2005:

Data limite para apresentação à UNESCO dos relatórios finais das Reuniões Regionais Preparatórias.

Conclusão

Está prevista outra reunião do Conselho Científico, para Setembro ou Novembro de 2005. Os resultados da consulta aos Estados Membros interessados e aos membros do Conselho Científico serão oportunamente comunicados ao Conselho Científico.

ANEXO C

**Resultados da Sessão de informação e da comunicação de Portugal no âmbito do
follow-up da CMEA**



S. R.
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
DIRECÇÃO-GERAL DE POLÍTICA EXTERNA
 Direcção de Serviços das Organizações Políticas Internacionais

12.07.2007 02281

*A D.ª para a J.ª Filipa
 07-09-13
 Isabel S. G. M.*

DGPE/SPM/02215
 UC- E
 06/7/07

Exmº Senhor
 Director do Gabinete de Estatística e
 Planeamento da Educação
 Departamento de Relações Internacionais
 Ministério da Educação

ASSUNTO: UNESCO - Conferência Mundial sobre Educação Artística (Lisboa, 6-9 Março 2006)

Em aditamento ao ofício nº 2049, de 21/6/07, tenho a honra de remeter a V. Exª o teor útil de uma comunicação da Missão Permanente de Portugal junto da UNESCO dando conta dos resultados da sessão de informação realizada em Paris, no dia 5/7/07, sobre o *follow up* da Conferência Mundial sobre Educação Artística que decorreu em Lisboa, de 6 a 9 de Março de 2006.

Com os melhores cumprimentos,

pl O Director Geral *o p. s. v.*

 (Vasco Bramão Ramos)

*A D.ª. Teresa Pedrosa
 para incluir esta
 informação
 no dossiê da UNESCO
 e agradecer o envio.
 13.07.07*

Teve hoje lugar a sessão de informação sobre o “follow up” da “Conferência Mundial sobre Educação Artística” que se realizou em Lisboa de 6 a 9 de Março de 2006. A sessão foi co-presidida pela Directora Geral Adjunta para a Cultura, Senhora Françoise Rivière e pela Subdirectora Geral Adjunta para a Educação, Ana Luíza Machado num verdadeiro clima de cooperação e de intersectorialidade entre o sector da cultura e da educação, facto não muito comum a nível do secretariado da UNESCO

Françoise Rivière na sua intervenção classificou a Conferência de Lisboa de atípica na medida em que constituiu um encontro a nível internacional de especialistas, académicos, investigadores, artistas, decisores políticos e ONG's que se reuniram para discutir e fazer avançar a situação actual da educação artística a nível global e da qual resultou um Roteiro, que constitui um documento evolutivo elaborado por 10 especialistas com o objectivo de implementar as Recomendações das diversas conferências regionais que antecederam a Conferência Mundial de Lisboa.

O Roteiro refere 4 questões essenciais:

- A educação artística é um direito à educação e à participação na vida cultural
- Contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de aprendizagem
- Contribui para a uma educação de qualidade
- Contribui para a promoção da diversidade cultural e para a transmissão de valores culturais

Françoise Rivière acrescentou que o Roteiro faz referência às duas abordagens relativamente à educação artística: o ensino das artes propriamente dito e as artes como método de aprendizagem de outras matérias como a matemática, as ciências, as línguas etc.

Terminou, fazendo uma referência à participação activa do Bureau de Banguocoque, que a nível da Região Ásia – Pacífico estabeleceu uma parceria com a Universidade de Melbourne, na Austrália, em que esta irá funcionar como uma espécie de observatório, procedendo à recolha de dados e exemplos de boas práticas para serem utilizados pelos investigadores nessa Região.

Ana Luíza Machado referiu que a nível global a educação artística consta dos currículos escolares com forte incidência até ao 6/7 grau de escolaridade e depois vai decrescendo até se tornar quase inexistente ao nível do ensino superior. Referiu ainda, os efeitos positivos da educação artística, nomeadamente: reforça a coesão social; melhora a imagem da comunidade; melhora a aprendizagem e o ensino; produz efeitos benéficos a nível pessoal e académico; reduz a taxa de criminalidade, particularmente em grupos de risco; reduz o absentismo e por último contribui para uma melhor aprendizagem de matérias como a matemática, ciências e idiomas.

Ambas concluíram, no que diz respeito ao papel da UNESCO, que a Organização iria continuar a promover a educação artística e a apoiar os Estados membros na sua implementação através da: formação de professores em matéria de educação artística; integração nos currículos escolares e nos sistemas de ensino e elaboração de materiais pedagógicos.

De igual modo, foi referida a eventual criação de observatórios regionais para a recolha de dados e para prosseguirem um estudo a nível global sobre a situação da educação artística e a criação de redes a nível das escolas de arte.

Pela minha parte, fiz uma breve intervenção realçando a importância da educação artística a nível da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento da personalidade dos jovens, realçando que se trata de uma questão essencial para o futuro. Acrescentei, que a referência à educação artística no documento 34C/5 – Programa e Orçamento não vem ainda mencionada como devia e insisti pela necessidade de uma abordagem intersectorial desta questão.

Por último, seguiram-se perguntas e comentários dos Delegados Permanentes que manifestaram o seu agradecimento a Portugal pela realização da mesma e reconheceram o interesse e a actualidade do tema. A sessão terminou com um curto filme sobre a Conferência Mundial de Lisboa.

ANEXO D

Informações e Questionário sobre a implementação do REA

31.3.09



S. R.
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO
PORTUGUESE COMMISSION FOR UNESCO
COMMISSION PORTUGAISE POUR L'UNESCO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Gabinete do Estado-Adjunto e da Educação	
Ent. N.º 917	Data: 31.3.09
Proc.º N.º 57/06.117	
DREN	DREC
DRELA	DREALE
DREAL	M.E.
I.G.E.	S.E.E.
DGIDC	
OUTROS: Dr. Medeiros e Almeida	
Gabinete do Gabinete 31/3/09	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Gabinete do Ministro	
Ent. N.º 3199	Data: 30/3/09
Proc.º nº 20/2004.774 e 33/2004.1069-018 Lisboa	
Zona de Trabalho: S.E.E.	
Chefe de Gabinete: 30/03/09	

Exma. Senhora
Dra. Maria José Morgado
Chefe de Gabinete de Sua Excelência
a Ministra da Educação
Av. 5 de Outubro
1069-018 Lisboa

ref	s/data	n/ref	Of. nº	Data
		RDP07.02CLT/47	2009/2269	27.03.2009

Em duplicata
LRE 21.4.09

Assunto: **Questionário UNESCO sobre a aplicação do Roteiro para a Educação Artística resultante da 1ª Conferência Mundial de Educação Artística.**

Exma. Senhora Dra. Maria José Morgado,

Na sequência da realização, em Lisboa (6-9 de Março de 2006), da 1ª Conferência Mundial de Educação Artística, várias têm sido as medidas adoptadas pela UNESCO para promover e assegurar o seu seguimento. Neste quadro, e no âmbito específico da preparação da 2ª Conferência Mundial, que terá lugar na República da Coreia em 2010, a Organização decidiu empreender uma consulta junto dos seus 193 Estados-membros a fim de reunir informação sobre as medidas tomadas para aplicação das recomendações do Roteiro para a Educação Artística.

Para o efeito, junto remetemos o questionário elaborado pela UNESCO, solicitando e desde já agradecendo o seu preenchimento (em inglês ou francês) e devolução em tempo útil a esta Comissão Nacional, de modo a que possamos encaminhá-lo para a Organização antes da data limite de 30 de Abril próximo.

Por outro lado, permitimo-nos recordar a esse Gabinete que a Conferência Nacional de Educação Artística (Porto, 29-31 de Outubro de 2007), resultante do compromisso assumido pelo Governo por ocasião da 1ª Conferência Mundial, deu origem em 2008 a um relatório por parte da respectiva Comissão Organizadora, o qual continha nomeadamente uma proposta de "Agenda para a




MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO

PORTUGUESE COMMISSION FOR UNESCO
COMMISSION PORTUGAISE POUR L'UNESCO

Educação Artística”, colocando diversas medidas concretas à consideração governamental. Não tendo ainda esta Comissão Nacional, até à presente data, sido informada de qualquer decisão tomada pelo Governo quanto à referida Agenda, e tendo em conta as muitas solicitações e pedidos de informação que recebemos, quer do público em geral, no plano nacional, quer dos nossos parceiros internacionais e da própria UNESCO, sobre as medidas de seguimento da organização da CNEA, muito apreciaríamos sermos habilitados com a informação havida por conveniente.

Agradecendo antecipadamente a boa colaboração de V.Exa, aproveito a ocasião para apresentar os meus melhores cumprimentos, *também pessoais*


Manuela Galhardo
Secretária Executiva

Anexo: questionário UNESCO supramencionado
e Roteiro para a Educação Artística (versões inglesa e francesa).

ANEXO E

Respostas ao Questionário sobre a implementação do REA

Exmo. Senhor
Director Geral do Gabinete de Estatística e
Planeamento da Educação
Dr. João Mata
Av^a 24 de Julho, 134
1399-054 LISBOA

Sua referência:

Nossa referência: S/DGIDC//DSDC/2009/5064

DSDC

12 JUN 2009

Assunto: UNESCO - QUESTIONÁRIO SOBRE A APLICAÇÃO DO ROTEIRO PARA A
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Na sequência do ofício de 18 de Maio de 2009 remetido por V^a Exa. a Direcção-Geral de
Inovação e Desenvolvimento Curricular, vimos devolver o **QUESTIONÁRIO SOBRE A
APLICAÇÃO DO ROTEIRO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.**

Com os melhores cumprimentos,

A Directora - Geral



(Joana Brocardo)

Questionnaire on the implementation of the Road Map for Arts Education

Drawn up on the basis of deliberations undertaken during and following the World Conference on Arts Education (6-9 March 2006, Lisbon, Portugal), the "Road Map for Arts Education" aims to explore the role of Arts Education in meeting the need for creativity and cultural awareness in the twenty-first century.

The Road Map was especially designed to promote a common understanding among all stakeholders of the essential role of Arts Education by providing an adaptable framework with which Member States can develop their own guidelines in the field of Arts Education. In practical terms, it is meant to serve as an evolving reference document outlining concrete changes as well as measures required to effectively implement Arts Education in different learning environments. The document also aims to establish a solid framework for future decisions and actions in this field. The Road Map is therefore intended to communicate a clear vision and develop a consensus on the importance of Arts Education for building a creative and culturally aware society; to encourage collaborative reflection and action; and to garner the necessary resources to ensure the more complete integration of Arts Education into various social, cultural and historical situations.

Since officially disseminating the questionnaire to Member States in July 2007, UNESCO has promoted the document's use as a practical template for policy-guiding recommendations in order to implement Arts Education in various specific contexts at national level. In light of the 2nd World Conference on Arts Education, hosted by the Government of the Republic of Korea in 2010, UNESCO is particularly committed to undertaking an assessment survey on its implementation in each Member State. This evaluation, whose results will be presented at the World Conference 2010, will also provide an overview of the status of Arts Education and a list of current issues addressed in national Arts Education programmes and the diverse methods and policies used in the area of Arts Education.

Please complete and return this questionnaire and any attachments **by 30 April 2009** via mail, e-mail or fax to:

UNESCO Arts Education Section of Creative Industries for Development Division of Cultural Expressions and Creative Industries Culture Sector 1, rue Miollis 75732 Paris Cedex 15, France Email: g.poussin@unesco ; d.lee@unesco.org Fax: 0033 (0)1 45 68 55 95

N.B.

- Carefully read the instructions for each question: for example, certain questions might ask you to make multiple choices and number them in order of importance.
- If possible, please complete the questionnaire and return it to us in electronic form. The electronic form of the questionnaire will be sent to you by email on request.
- We welcome your comments. If you need more space, please add on extra blank sheets.
- Do not hesitate to contact us for any clarification concerning the questionnaire and the Road Map.

Date of response: 28/05/2009

Contact Information

Name of country: Portugal

Name of the Ministry or organization: Ministry of Education – General Direction of Innovation and Curriculum Development

Postal address: Avª 24 de Julho, 140, 4º, 1399-025 Lisboa Portugal

Telephone number(s): 00351 21 3934545

Fax: 00351 21 393 4685

Website: <http://www.dgfdc.min-edu.pt/>

Reminders concerning the 2007 Road Map

1) To whom did you distribute the Road Map?

- . Elected officials
- . Schools
- . Higher education institutions
- . Cultural Institutions (museums, cultural centres, theatres, concert halls, libraries, etc.)
- . Other (please specify): _____
- . Not yet distributed (go directly to 3)

2) How did you distribute it?

a) Language:

- . In its original language (English / French / both)
- . In your own (or official) language

b) Means:

- . By displaying it on a website
- . By correspondence (mail, email, fax, etc.)
- . By organizing an (or several) information meeting(s)
- . Other (please specify): In several conferences and congresses

3) How was the Road Map most useful in your country?

- . Informing the public on the necessity of Arts Education
- . Developing favorable policies on Arts Education
- . Establishing specific projects and/or facilitating their implementation
- . Other (please specify): _____

4) Have projects been elaborated and implemented in your country with reference to the Road Map?

- . Yes, already in application
- . Yes, but not yet in effect
- . No planned project for the time being
- . No, however there are other projects for Arts Education, without any reference to the Road Map (go directly to 4-2)

4-1) If YES, at which administrative level?

- . National
- . Local/federal governments (States/province/county/city/etc.)
- . Other (please specify): _____

4-1-1) Brief description of projects (implementation or preparation in progress):

We have done five regional conferences, a national conference, a documentary and defined an Agenda for Arts Education.

4-1-2) What kinds of obstacles did you encounter in the implementation of projects?

4-2) If NO, do programmes for Arts Education in your country elaborated independently from the Road Map nevertheless correspond to the orientation of the Road Map?

- . Yes, absolutely
- . Yes, in part
- . Not exactly

4-2-1) Please specify: _____

The Aims of Arts Education

5) What are the major aims for Arts Education in your country?

(Please number them in order of importance)

3. Uphold the human right to education and cultural participation

1. Develop individual capabilities, including cognitive and creative capacities

4. Improve the quality of education

2. Promote the expression of cultural diversity

5. Other (please specify): Inclusion of children with disabilities; develop general competences and citizenship.

6) Specify the order in which you consider the following elements essential for achieving aims of Arts Education? (Please number them)

. Creating a law, an official text or a directive to implement Arts Education

1. Ensuring a budget to implement Arts Education

2. Developing specific projects to strengthen Arts Education

3. Other (please specify): Create a new representation of the arts education in the country

7) To achieve these aims, what are the obstacles confronted in the field of Arts Education in your country? (Please number them in order of importance.)

3. Lack of funding

1. Lack of awareness from actors: teachers, cultural professionals, artists, etc.

2. Lack of cooperation among stakeholders

4. Difficulty of applying it to current education system

5. Other (please specify): The cultural representation of the arts education

7-1) Further comments:

The principal obstacle is that this area is not considered like priority, so the teachers and the educative community doesn't valorise this component.

Concepts Related to Arts Education

Arts Field

8) What is being done in your country to enlarge the understanding of the arts field and emphasize its interdisciplinary nature at school?

. Creation of new art courses and/or complementary activities for the school curriculum

. Increasing hours of existing art courses or complementary activities

. Creation or enhancement of professional development programmes for teachers

. No action foreseen for the time being

. Other (please specify): _____

9) Which art fields are currently integrated in schools in your country?

	Primary School			Secondary School		
	School Courses		extra-curricular activities	School Courses		extra-curricular activities
	Arts subject	non-arts subject		arts subject	non-arts subject	x
Drawing, Painting	x		x	x		x
Sculpture	x			x		x
Literature, Creative Writing	x		x	x		x
Design		x		x		x
Crafts, Ceramics	x		x	x		x
Music	x		x	x		x
Dance	x		x	x		x
Sport	x		x	x		x
Drama	x		x	x		x
Film and/or New Media Arts	x		x	x		x
New forms of popular artistic expression (Hip-Hop, Graffiti, B-Boy Dance, etc.)			x			x
Other (please specify)						

10) Outside of schools, what bodies contribute to Arts Education?

Private Schools, Associations, ONG, Museum, Educative Services, Civil organizations. Theatre and Dance Companies, etc.

10-1) Please specify how they contribute:

They offers extra-curricular activities and develop artistic projects.

Approaches to Arts Education

11) Are the arts used as a practical method of teaching and learning in certain curriculum subjects?

	Yes		NO
	As teacher's individual initiative	As general practice within curriculum systems with teaching materials	
Primary School	x		
Secondary School	x		

11-1) If YES, could you give some examples?

- . Using colors, forms and objects derived from the visual arts and architecture to teach subjects such as physics, biology and geometry
- . Introducing drama or music as a method to teach languages
- . Other (please specify): _____

12) Outside of schools, which groups in particular benefit from Arts Education in your country?

- . Senior citizens
- . Immigrants
- . Indigenous peoples
- . Out-of-school children and young people
- . Disabled people
- . Sick people
- . Orphans ..Prisoners
- . Military personnel
- . Adult vocational trainees
- . Other (please specify): _____

12-1) Please specify: There are projects in the area of arts education developed for this groups.

12-2) Among these groups, can you observe any gender distinctions?

- . Yes (please specify): _____
- . No

12-3) What are the major goals of this type of Arts Education? (Please number them in order of importance.)

- 2. Complementary to school education
- 1. Social integration and cohesion
- 3. Promotion of the cultural diversity
- 4. Leisure activity and recreation
- . Others (please specify): _____

12-4) What kind of bodies deals with these projects outside of schools?

- . Ministerial offices or affiliated organizations
- . :name of organization and responsible ministry of education
- 1. Cultural Institutions (museums, cultural centres, theatres, concert halls, libraries, etc.)
- 2. Associations and/or foundations
- 3. Communities
- . Other (please specify): _____

12-5) Do they have joint collaboration with the education system?

- . Yes
- . No (go directly to 13)

12-5-1) If yes, how?

Dimensions of Arts Education

13) Which term is used in your country to indicate what we call "Arts Education" in the Road Map?

- Arts Education
- . Cultural Education
- . Arts and Cultural Education
- . Education in Arts and/or Education through Arts
- . Other (please specify): _____

14) What type of activities are organized for implementing the following three complementary pedagogical streams?

- . Study of artistic works
 - . Museum or art gallery visits: exhibitions
 - . Attend performances: dramas, music concerts, dance performances, films, etc.
 - . Visits and/or workshops in libraries
 - . Long-term collaboration with cultural institutions
 - . Courses in theory and history of arts
 - . Practices of the arts in class and/or outside of class
 - . Encounter with artists in class and/or outside of class
 - . Other (please specify): _____
-
- . Direct contact with artistic works (such as concerts, exhibitions, books and films)
 - . Museum or art gallery visits: exhibitions
 - . Attend performances: dramas, music concerts, dance performances, films, etc.
 - . Visits and/or workshops in libraries
 - . Long-term collaboration with cultural institutions
 - . Courses in theory and history of arts
 - . Practices of the arts in class and/or outside of class
 - . Encounter with artists in class and/or outside of class
 - . Other (please specify): _____

- Engaging in arts practices
- . Museum or art gallery visits: exhibitions
- . Attend performances: dramas, music concerts, dance performances, films, etc.
- . Visits and/or workshops in libraries
- . Long-term collaboration with cultural institutions
- . Courses in theory and history of arts
- . Practices of the arts in class and/or outside of class
- . Encounter with artists in class and/or outside of class
- . Other (please specify): _____

14-1) What kind of difficulties did you encounter when you tried to apply these three streams together?

(Please number them in order of importance.)

1. Lack of budget
3. Lack of qualified teachers
2. Lack of resources (information, network...)
4. Lack of partnerships
5. Lack of allocated time to Arts Education activities
6. Lack of participants' interest
- . Other (please specify): _____

Essential Strategies for Effective Arts Education

Education of teachers and artists

15) What kind of education is provided for making Arts Education actors (teachers, artists, arts educators) aware of the issues of Arts Education and developing their knowledge and skills in the fields mentioned in the Road Map?

	Continuous training: internships, conferences, seminars, discussions, hands-on workshops, etc	Dissemination of written resources	No specific education for the time being	Other (please specify)
Teachers of general subjects	x	x		
Arts teachers	x	x		
Artists / cultural educators	x	x		

16) How do you choose artists who intervene in classes or programmes of cultural institutions?

- . Through competitions or examinations
- . After participation in training seminars or workshops
- . Through certificate and degree programmes at universities or institutions
- . Other (please specify): By curriculum.

Partnerships

Ministerial level or municipal level

17) Is there a (or several) ministry(ies) in charge of Arts Education in your country?

- . Yes
- . No (..go directly to 18)

17-1) If YES, which one(s)?

- . Ministry of Education
- . Ministry of Higher Education (or equivalent. Specify: _____)
- . Ministry of Culture
- . Other (please specify): _____

17-2) If there is more than one single ministry involved, in what way do they cooperate with each other?

- . Joint development of law or policies
- . Co-elaboration of common budget
- . Co-elaboration of common programmes
- . Other (please specify): _____

- . No cooperation for the time being (go directly to 17-5)

17-3) Please explain how such inter-Ministerial cooperation is being sustained:

17-4) Please describe some cross-border, trans-national cooperation that the above-mentioned

Ministry(ies) is/are undertaking for Arts Education:

17-5) Please give the names of ministerial offices and/or affiliated organizations working for Arts

Education in your country:

Ministry of Education – Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministry of Culture – Direcção- Geral das Artes

18) How do the different municipal organizations collaborate in your country for Arts Education?

- . Develop policies at state/local level
- . Elaborate projects together
- . Share networks and information
- . Other : They promote extra-curricular activities
- . No collaboration for the time being

19) What are the main sources of funding for arts education in your country? (Please number them in order of importance.)

- . National government funding
- . Local government funding
- . Public/private foundations
- . Individual donors

. Other (please specify): _____

School and Teacher Level

20) How do schools take advantage of the activities of cultural institutions (museums, cultural centres, theatres, concert halls, libraries, etc.)?

- . Participate in their programmes as out-of class learning
- . Integrate their programmes as a part of the school's regular curriculum
- . Visit these institutions for exhibitions or performances

. Other (please specify): _____

21) Where do these activities, in collaboration with cultural institutions and/or artists, generally take place?

- . At school
- . At cultural institutions
- . In artists' studios

. Other (please specify): _____

22) Through which channels do teachers collaborate with artists/arts educators (and vice versa)?

- . Through the mediation of ministerial organizations
- . Through cultural institutions
- . Through associations and/or foundations
- . On their own initiative (direct contacts...)

. Other (please specify): _____

22-1) Please elaborate on the experience of collaboration between artists/cultural institutions and teachers at school level in your country and on the advantages of this type of collaboration:

In Portugal we have MUS-E® Arts at School. This is a programme that concentrates on the development of the Child. It aims to help children – often coming from challenging environments- to begin the long road to personal fulfilment through the arts - music, dance,

singing, drama and visual arts. Artistic workshops are given by professional artists on a regular basis, in primary schools. Working in both inner city areas the artists of MUS-E® introduce new ways of thinking and creating, to stimulate children's harmonious development. The project promotes social integration and aims to reduce levels of violence, racism and social exclusion amongst the young. This project is held in 5 schools since 1998.

Research on Arts Education and Knowledge Sharing

23) Is research on Arts Education undertaken in your country?

- . Yes
- . No (..go directly to 25)

23-1) Where is this research generally conducted?

- . Ministries
- . Universities
- . Foundations or associations
- . Other (please specify): _____

23-2) At what level is this research undertaken?

- . National
- . Local (States/province/county/city/etc.)
- . Other (please specify): Case studies.

24) What are the primary subjects of research on Arts Education in your country? (Please number them in order of importance.)

4. Evaluation on arts education related policies
5. Assessment of the impact of Arts Education
2. Links between Arts Education and academic achievement in school subjects
1. Socio-cultural empowerment of Arts Education
6. Training for Arts Education actors: teachers, cultural professionals, artists, etc.
3. Partnerships for Arts Education
- .. Other (please specify): _____

25) What measures are undertaken to further encourage research?

- . Financial support
- . Clearinghouse on Arts Education
- . Publications featuring research in Arts Education
- . Conferences and symposiums on Arts Education
- . Establishment of networks of Arts Education researchers
- . Other (please specify): _____

26) Among the following expected outcomes of Arts Education, which would serve as the priority values of Arts Education in your country? (Please number them in order of importance)

- 6. Acquisition of theoretical or historical knowledge
- 5. Level of competence in artistic skills and practices
 - 1. Creativity
 - 4. Active participation of beneficiaries
 - 2. Personal and social development of participants (ex. team work)
 - 3. Encounter between different social groups (ex. generations): Specify _____

.. Other (please specify): _____

Recommendations

27) Which part(s) of the Road Map Recommendations could be readily applied and introduced into the Arts Education situation of your country? (Choose several boxes if necessary and number them in order of importance)

- | | |
|--|--|
| 2. Recommendations for Educators, Parents, | Advocacy, Support and Education |
| 3. Artists, and Directors of Schools and | Partnerships and Cooperation |
| 1. Educational Institutions | Implementation, Evaluation and Knowledge-sharing |
| 4. Recommendations for Government Ministries and Policy Makers | Recognition
Policy Development
Education, Implementation and Support
Partnerships and Cooperation
Research and Knowledge-sharing |

27-1) If you have faced any difficulties during the application of the Road Map Recommendations, please specify.

Case Studies

28) Have the case studies been useful in creating or establishing specific projects in your country?

- . Yes
- . No

28-1) Please specify.

29) Could you indicate some Arts Education case experiences led in your country? Please specify in which context (in or out of schools) they take place.

1- **MUS-E® Arts at School** is held in schools;

2- **Artists in School** is held in schools and various artists take part of this experience (writers, painters, sculptors, etc);

3- We have lots of schools that develop programmes with the communities in and out school.

Review on the Road Map

30) What kind of final assessment, comments or suggestions would you like to make on the Road Map?

The Road Map offers different guidelines to Arts Education. It would be important to have guidelines for each area – Drama, Visual Arts, Dance, Music – and define a common picture of reference for arts education in and out of school.

31) Do you think the Road Map should also address populations other than school populations?

. Yes

. No

31-1) If yes, whom and how? If not, why?

The Road Map should also address to all the areas of population and focuses all underprivileged segment of the population that endures less opportunities or access to society's resources, like gifted children, children with any type of disability, seniors, etc. The arts have the power to transform lives and communities, to define and preserve our cultural identity, and to create opportunities for people. Participation in community based in arts activities leads to a greater sense of confidence in individuals, the creation of friendship in the community, a reduced sense of isolation, a strong sense of community identity, people feeling better about where they live, people feeling safer and less fear of crime in the community an increased organisational capacity at local level.

Thank you for your cooperation.

ANEXO F
Guião base das entrevistas

Guião entrevista

Entrevistado _____

Data _____ Hora _____ Local _____ Duração _____

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimar a Entrevista / Apresentação	<p>Legitimar a entrevista. Enquadrar o entrevistado na investigação em causa. Explicitar as razões que levaram à sua escolha para participar na entrevista.</p> <p>Motivar o entrevistado.</p> <p>Solicitar a apresentação sucinta do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistador; • Informar sobre o estudo em curso e o objetivo da entrevista; • Solicitar a colaboração do profissional/especialista em questão; • Solicitar uma caracterização do percurso profissional do entrevistado. 	
A Educação Artística Em Portugal	<p>Levar o entrevistado a partilhar pontos de vista sobre a temática da Arte na Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar como encara os contributos da a E.A. em contextos formais e não formais, atualmente, no nosso país? 	<p>Assegurar enfoque retrospectivo e prospetivo (para esta última década)</p>
<p>a) Participação de Portugal na CMEA</p> <p>b) Depois da CMEA</p>	<p>Recolher informação sobre aspetos relacionados com a participação direta de Portugal na organização da CMEA</p> <p>Recolher informação sobre os valores, divulgação e implementação do REA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar que tipo de ligação tem à CMEA. • Perguntar se de alguma forma a realização da CMEA em Portugal afetou os destinos da EA no nosso país. • Perguntar como encara o facto de Portugal ter coorganizado a CMEA em parceria direta com a UNESCO. • Perguntar como se posiciona face ao REA e como o enquadra enquanto documento orientador para a EA. • Perguntar qual o possível impacto da realização da CMEA em Portugal para EA a nível nacional? Nomeadamente, através das diversas recomendações que o REA assinala? 	<p>Recolher pontos de vista e informação sobre os valores e práticas subjacentes à CMEA/REA e seus possíveis efeitos</p> <p>Garantir a presença de cópia deste documento</p>

<p>a) A E.A. como possibilidade para a melhoria da qualidade da Educação nos nossos dias</p> <p>b) A presença do Teatro na escola</p>	<p>Recolher ideias e pontos de vista sobre a possibilidade da EA participar na melhoria da qualidade da Educação. Perceber que aspetos podem ser impeditivos desta participação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar sobre a Educação nos nossos dias – Principais preocupações e prioridades. • Perguntar sobre as possibilidades da E.A. colaborar na melhoria da qualidade da Educação. • Perguntar sobre a existência de constrangimentos e obstáculos para esta colaboração.; em caso afirmativo – se pode referenciar e enquadrar os que considera mais marcantes. • Perguntar qual pode ser o papel e o impacto do Teatro na comunidade escolar. • Perguntar sobre a relação entre as disciplinas artísticas e as disciplinas ditas gerais. • Perguntar sobre qual pode ser o papel do artista na escola. • Perguntar sobre as possibilidades de colaboração entre professores e artistas dentro e fora da escola. 	
<p>A Recomendação sobre a EA (RCNEEA) do CNE</p>	<p>Perceber a relação que a entrevistada pode ter com este documento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se está par RCNEEA. • Perguntar que relações estabelece entre estes dois momentos da EA no nosso país, a realização da CMEA e a publicação e conteúdo da RCNEEA. 	<p>Possibilitar a partilha e recolha de informação face a outros documentos e momentos da EA</p>
<p>Agradecimento</p>	<p>Agradecer a colaboração na entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, quer dar mais alguma informação que ache pertinente. • Agradecer a colaboração prestada 	

ANEXO G

Protocolo da entrevista a José Sasportes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Educação Artística –
especialização Teatro

Dissertação: *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: Conceções e
expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*

Autora: Rita Durão | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Rita Durão a José Sasportes, a 01/03/2017, em Lisboa.

No âmbito da Conferência Mundial de Educação Artística (CMEA), realizada em Portugal, em março de 2006, é produzido o Roteiro para a Educação Artística (REA) que é uma espécie de tratado sobre a EA. Depois de me debruçar sobre os conteúdos deste documento, começaram a surgir-me algumas questões, e daí a vontade de entrevistar quem está – e quem esteve, na altura – mais próximo deste acontecimento.

Sabe que houve a seguir outra conferência?

Sim. A 2ª Conferência Mundial para a Educação Artística (2ª CMEA).

Em Seoul. E depois houve a Conferência Nacional para a Educação Artística (CNEA).

Sim, em 2007 [a CNEA].

Eu estava naquele momento como Presidente da Comissão Nacional da UNESCO (CNU). Fui o *right man in the right moment*. Estive ativamente ligado a diversas iniciativas no campo da EA, incluindo a famosa Escola Piloto para Professores de Educação Artística (EPPEA). Na altura da criação da Escola [EPPEA] no âmbito do projeto de Reforma do Conservatório Nacional pouco existia neste campo, e esse pouco era frágil. Hoje a Educação Artística (EA) está inscrita na legislação, mas na prática não se alcançaram os níveis desejados.

Encontrava-me em Paris para uma reunião na UNESCO e percebi que estava a ser programada a 1ª CMEA, mas ainda sem data nem local. Falei com a diretora da cultura, Milagros del Corral, e sugeri-lhe a hipótese de Portugal vir a acolher a Conferência. Achou uma boa ideia e começamos a trabalhar em sintonia em Paris e em Lisboa para concretizar este objetivo.

Em Lisboa foi complicado, pois nos meses de preparação tivemos três Governos e a Comissão Nacional teve de convencer, sucessivamente, três ministros dos Estrangeiros, três da Cultura, três da Educação. Milagros del Corral foi acompanhando, cúmplice, as

diligências da Comissão Nacional e tudo acabou em bem no Centro Cultural de Belém, com assinalável sucesso.

Não sei se recorda, mas uns anos antes da CMEA decorreu no ACARTE, (Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte), na Gulbenkian, uma conferência internacional sobre este nosso tema [EA]. Entre os convidados estava Ken Robinson, então no Getty Centre de Los Angeles, e lembrei-me dele quando promovemos uma reunião preparatória da CMEA e pedi-lhe para se associar, ainda que à distância, às nossas discussões. Aceitou e a sua intervenção foi decisiva, levando-nos a alterar o modelo que tínhamos adotado – na realidade muito escolástico, muito certinho – em benefício de um esquema mais aberto e participado, que veio a garantir um ótimo desenrolar dos trabalhos da conferência. Digamos que o Ken Robinson foi decisivo.

Já nessa altura a legislação portuguesa contemplava a Educação Artística generalizada nas escolas, mas a sua concretização não tinha vindo a ser simples. A realização em Lisboa devia constituir um impulso novo para o nosso ensino, e foi isso que me levou a lutar para que a CMEA decorresse em Lisboa.

Quando foi lançada a EPPEA [Escola Piloto de Professores de Educação Pela Arte] sobretudo com a inspiração de Arquimedes da Silva Santos, havia a consciência de que era difícil alargar o quadro dos professores das escolas com mais docentes para cada uma das disciplinas artísticas. O objetivo foi o de formar professores com capacidades múltiplas, aceitando estudantes que tivessem já competências confirmadas numa dessas disciplinas. Foi dada formação psicopedagógica e experimentado um curriculum multiartístico com acesso a práticas de ensino visando crianças e adolescentes. Pode se dizer que funcionou satisfatoriamente, apesar de alguns percalços, e que muitos dos professores que então se formaram agiram bem no terreno. A EPPEA durou pouco tempo, pois a novidade da sua proposta gerou antagonismos, em particular no seio da escola de Música do Conservatório Nacional, com os professores, receosos de perderem trabalho, pouco abertos à inovação. A reforma iniciada pela Comissão presidida por Madalena de Azeredo Perdigão, veio pelo contrário, a originar um aumento vertiginoso da frequência. Aquela fase da reforma do Conservatório Nacional a que estive ligado como secretário geral, presente diariamente no terreno, foi realmente um terramoto e, as pessoas ali dentro não reagiram sempre bem, embora o primeiro e imediato resultado fosse o dos professores

passarem a ser pagos como os professores do liceu, e não como os professores primários, como até ali. Mais tarde definiram-se escolas de ensino superior. Foi a partir dessa altura que passou a haver ensino integrado no Conservatório Nacional que conseguiu uma boa participação dos alunos na aprendizagem artística. Antes, por exemplo, o curso de dança durava três anos, com três aulas por semana, com disciplinas que mudavam de nome, mas eram sempre ensinadas pela mesma professora. A Escola de Teatro passou a ensino superior, como a recém-criada Escola de Cinema e a EPPEA

Logo após o 25 de Abril, embora todos os membros da comissão para a reforma do Conservatório Nacional fossem oficialmente confirmados, a própria comissão veio a extinguir-se e o ritmo da reforma alterou-se, afetado pelo clima político. De facto, entrou-se num regime que o Ministério da Educação (ME) qualificou de experiência pedagógica, com o resultado de a dita reforma, com várias alterações face à proposta original, só vir a ser aprovada 20 anos depois. Situações que só acontecem com as artes, pois é difícil imaginar uma Faculdade de Medicina ou de Farmácia sem estatuto durante 20 anos!

Portanto, ao fazer a CMEA em Portugal, tentava-se, por um lado, reativar o processo aqui e, por outro lado, dar-lhe um lustro mundial, internacional, que tem sempre um grande efeito aqui na nossa “saloiice”. Embora nós tivéssemos muita gente antes: o João dos Santos, a Cecília Menano, a Alice Gomes, muita gente trabalhou nesse setor, há muitas publicações nesse sentido, mas nunca se conseguira impor uma institucionalização da EA. A CMEA tinha um objetivo internacional, mundial, mas tentou-se trazê-la aqui [Portugal] para fazer funcionar, espoletar o sistema.

Para desbloquear tendências...

Sim. Desbloquear o movimento aqui. Na altura houve grande entusiasmo, correu tudo muito bem. A Ministra da Educação, a Maria de Lourdes Rodrigues, percebeu muito bem do que é que se tratava e deu o apoio necessário para isto andar para a frente. E, portanto, fez-se. Teve uma grande repercussão e uma das coisas que eu lhe dizia era “agora é preciso fazer a Conferência Nacional da Educação Artística”. Depois de muito trabalho, lá se fez a CNEA, no Porto. Levou-se muito tempo a publicar as conclusões porque as pessoas não as queriam publicar, enfim uma trapalhada. E, entretanto, fez-se a Conferência em Seoul [2ª CMEA]. O grande passo entre as conferências (da de Lisboa para a de Seoul) é um pouco arriscado, porque nós, aqui [CMEA], considerámos que era

essencial a EA nos currículos, mas na Conferência de Seoul decidiu-se que era o elemento modelador: devia-se partir da EA para organizar todos os currículos.

Para melhorar a qualidade da educação...?

Era um pouco arriscado pensar que, em não sei quantos países que funcionam na UNESCO (alguns dos quais com problemas de todo o tipo), isto poderia ser implementado. Aquele programa era demasiado ousado. Já este [referindo-se ao passado na CMEA], apesar de sabermos que aqui era difícil, era importante que se tivesse feito e que tivesse sido dado. No site da UNESCO “mãe” estão todas as comunicações e demais documentações. Portanto, a CMEA fez-se aqui para que a EA recebesse um novo impulso. Se estudou isto... [sabe que] é uma coisa aos solavancos... [gesticula com os braços e mãos de forma suave, movimentos de descida e subida] *Up...Up...Up...* E a CMEA foi outro solavanco, outra tentativa.

Nomeadamente, chega-se a pensar na terceira conferência mundial, na Colômbia...

Isso aí já não seguiu. Na 2ª CMEA, ainda fui consultor da conferência. Ainda lá estive, passou-se bem lá. Mas aqui, na CMEA, por razões várias, funcionou muito bem. Havia gente de todo o tipo. No último dia [da CMEA] houve uma coisa até muito comovente, digamos assim: já tinha acabado tudo e, de repente, entram os Tocá Rufar. Impressionantíssimo! Desceram do alto do Centro Cultural de Belém para a plateia e toda a gente ficou ali estarecida, via-se ali uma força. A força da EA estava materializada na imagem daqueles rapazes e raparigas.

Este resultado não foi imediatamente integrado a nível nacional, até pelas mudanças políticas ocorridas. No tempo da Ministra Maria de Lourdes Rodrigues algo avançou, incluindo a decisão de fazer uma conferência nacional, que veio a acontecer. Em relação à EA, o ME tem dois problemas: o peso da sua estrutura e a imensidade de questões que tem de resolver e o facto de em lugares chave se encontrar uma antiga geração pouco aberta às necessidades do EA. Houve um certo desfasamento. Agora parece que há mais gente a acreditar.

Na fase em que nós fizemos a EPPEA— estamos a falar nos tempos antes da revolução e um bocadinho depois da revolução (73, 74, 75 e por aí fora) —, o grande problema, considerando que nós vivíamos num estado totalitário, era conseguir pregar uma certa

indisciplina (uma indisciplina controlada, evidentemente). As pessoas que lá estavam (entrava-se com o 7º ano daquela altura) eram gente que já tinha carreiras, pessoas de diversas idades, que participavam também em parte dos exercícios para as crianças. E nós vimos que muitos deles, mesmos os mais novos, era gente um pouco bloqueada. Não só ao nível de movimentos, mas também bloqueados, de uma maneira geral, ao nível das expressões. Houve muita gente a quem aquilo deu a volta à cabeça, literalmente. E a formação de professores de EA é complexa, difícil, exige que estes educadores tenham realmente boas noções psicopedagógicas, para que estas forças que se *déclenchent*, que se libertam, sejam controladas. Porque senão isto gera um caos nas próprias crianças. Nas escolas em que se fizeram certas experiências de EA, o rendimento escolar, propriamente dito, aumentou sempre.

Já não estamos em 1975, penso que hoje é necessário rigor, acho que esta sociedade, a maneira como as pessoas se organizam já é outra coisa. Abriu-se, digamos, as portas demais e é preciso dar às pessoas orientações – as pessoas estão carentes de orientações. É necessário um certo rigor.

Esta atuação é em relação a todas as áreas, artística e seja o que for. É preciso acabar com o mito da *self-expression*, as pessoas não se podem exprimir se não sabem qualquer coisa. Todos nós podemos ter uma imaginação muito forte, um talento inicial, mas se depois não temos os andaimes, se não se cultiva o rigor, não dá para nada. Se não é especializada, com rigor, já se gastou a *self-expression* toda. A *self-expression* alimenta-se do saber. Estas disciplinas da Dança e do Teatro – ao contrário da Música, porque na Música (ou na Arquitetura) ninguém é espontâneo – tem que se saber, para depois se ser livre. Não se pode ser livre sem saber.

Exige trabalho e rigor...

Exige trabalho. Não há nada mais difícil do que a improvisação. Muitas destas coisas da EA, numa certa altura, entraram por essa via. Por exemplo: muita gente fazia a escola de teatro de cinema, não encontrava trabalho e depois ia para as educações artísticas, sem ter nenhuma preparação de base psicopedagógica, que é indispensável.

As crianças são de uma fragilidade total e seguem o mestre, sobretudo nestas coisas do corpo. É preciso ter muito cuidado quando se trabalha com crianças qualquer disciplina, mas ainda mais nestas. Aliás, este Roteiro [REA] não é nada espontâneo nisto e pede rigor às pessoas, capacidade.

O REA é o resultado de anos e anos de trabalho, estudos, investigação...

E aplicado aqui [o REA] era uma bomba.... Era essa a intenção.

Podemos dizer que a ideia de realizar em Portugal a CMEA foi uma espécie de chamada de atenção aos decisores políticos e aos principais intervenientes em torno da EA?

Foi isso. Teve uma certa repercussão na imprensa, o que era importante para que se soubesse publicamente. Depois quando fizemos a CNEA, no Porto, já funcionou “assim-assim”. Esta aqui [CMEA, em Lisboa], embora as pessoas puxem sempre a brasa à sua sardinha, sendo internacional, era uma sardinha de certo tipo. Já na CNEA as pessoas estiveram a tentar definir, defender o seu quadrado... havia muitas intervenções que eram a minha casinha, a minha escola. Houve coisas boas, mas houve também muito desse aspeto de bairrismo-

Na Comissão Organizadora da CMEA [COCMEA], estavam representados os diversos ministérios envolvidos e a CNU.

O Governo de Passos Coelho e Portas desmobilizou completamente a CNU. A CNU era um órgão na dependência do MNE, mas independente. Tinha sede própria, etc. Mas meteram isto tudo dentro do MNE, fizeram presidente a Secretária Geral do Ministério, e aquilo perdeu totalmente a independência. Ora, uma das vantagens que tinha essa Comissão é que, nesta aparência de independência do Ministério (MNE), tratávamos com toda a gente por cima dos ministérios: fez-se uma série de coisas, porque tínhamos uma aparência de autoridade. Esmoreceu isto tudo... não sei como é que está a funcionar agora.

Como foi o trabalho entre os diversos grupos da COCMEA, nomeadamente, com os representantes do MC e do ME?

Foram vários ministérios. Era preciso convencer o MNE de que isto era importante para a nossa imagem junto da UNESCO. Era preciso convencer o ME da necessidade de

analisar e dar os dinheiros para isto se fazer. E o MC. Toda a dinâmica partiu da CNU e dos contatos que fizemos lá fora e com as pessoas que vieram. Fizemos aqui algumas reuniões para definir isto. Funcionou lindamente. Mas depois os conteúdos foram dados, fundamentalmente, pelas pessoas que vieram de fora. Umhas tinham experiências deficitárias – e esse déficit era útil ver – e outras tinham experiências muito construídas, e isso era bom.

Por exemplo em França, que foi pioneira na teoria, na prática estava mais atrasado que nós. Quando foi decidido incorporar a EA nos currícula, esta limitou-se à História de Arte, sem a prática das expressões artísticas. Tenho netos em França que aprenderam música, mas não na escola.

O contato com EA permite o ganho de técnicas que são mais valias e podem ser transpostas para outras áreas...

A intervenção de António Damásio na sessão de abertura da CMEA foi precisamente nesse sentido. As pessoas que ensinam artes na educação têm uma grande responsabilidade, ainda mais do que nas outras. Porquê? Porque sendo uma área com uma imagem diminuída...ela só se impõe se os que a praticam são de excelente qualidade.

Pegando nas suas palavras, sendo uma área que tem uma imagem diminuída depois de passarem, sensivelmente, 11 anos depois da CMEA, como é que vê hoje a EA?

Não sei... fiz outras coisas. Não voltei a acompanhar isso, salvo a CNEA, como lhe disse. Esta última legislação que saiu agora apresentada pelo Secretário de Estado João Costa, aponta para uma abertura nesse sentido. Mas mais uma vez é preciso saber se há quem saiba ensinar estas disciplinas, com esta ideia, que eu tenho, que deve ser uma coisa muito rigorosa. Se estas práticas são feitas *à la diable*... é um projeto todo que vai por água abaixo.

Sabemos que é comum alguns professores que não têm qualquer tipo de formação na área artística, serem, muitas vezes, os que vão orientar estas disciplinas...

Mas esses fazem-no com alguma humildade, na minha opinião. O pior são aquelas pessoas que vêm de áreas artísticas e que julgam que é possível transpor, diretamente, do artístico para o pedagógico. Isso na minha opinião é mais catastrófico. Supõem que têm uma bagagem – que na realidade terão, mas não para aquele efeito. Deviam passar por

uma reciclagem ou coisa parecida. Muitos deles são admitidos diretamente nas escolas. Talvez nem seja a coisa que mais lhes apetece fazer, mas precisam de ganhar dinheiro para comprar o pão e isso é perfeitamente legítimo. Portanto, não vejo em que nível é que isto se pode controlar... Mas o único nível possível é o da formação de professores, é no momento de formação de professores para estas áreas, porque senão não funciona.

Já vi casos específicos em que, em momentos de crise, quando não há dinheiro, acabam-se com as expressões artísticas, portanto os professores eram formados sem passarem pelas expressões artísticas.

Em algumas Escolas Superiores de Educação, quando faltam meios e, se é forçado a reduzir os currículos, as expressões artísticas são as primeiras sacrificadas. Considero que os professores de expressões que ensinam nestas escolas não são descartáveis e devem ter eles próprios uma formação excelente, mas se tem pouca voz, os estudantes que ali se formam não atingem as capacidades indispensáveis nestas disciplinas.

Uma das coisas que se pretendeu aferir na 2ª CMEA em Seoul era o modo como corria a implementação do REA.

Essa conferência foi muito em cima da outra, por isso era um bocado difícil perceber se estava a funcionar ou não...

Em Portugal como é que o Roteiro foi distribuído, como é que foi dado a conhecer, como é que chegou às escolas?

Isso devia sair da CNEA, e foi novamente retomado. A CNEA partiu deste REA. Foi porque houve o REA que a Ministra da Educação [Maria de Lourdes Rodrigues] aceitou fazer a CNEA, no Porto, logo a seguir. Não se perdeu o gás, digamos. Teve muita gente, mas não teve o mesmo impacto. Funcionou muito bem, mas era preciso que o ME pegasse nessa informação. Mas o ministério [ME], num certo sentido, não precisa, porque a legislação que existe é ótima...

Olga Lucia Holaya, esteve presente na 2ª CMEA, numa mesa redonda sob o tema da Implementação do REA, moderada pelo Dr. Sasportes, e disse o seguinte: “2006 foi um ano de princípios para a EA através do REA, mas passados quatro anos é preciso passar do enunciado à ação”. Passados 16 anos ainda é preciso?

Continua-se nisso. Porque o enunciado supõe uma revolução nas pessoas para fazer isto. A lei portuguesa prevê que as crianças tenham acesso a uma série dessas coisas. Mas era preciso formar à partida professores com essas competências.

E acha que passa muito por aí?

Eu acho que é o aspeto mais premente, ou seja, a formação de pessoas com o tal rigor, com essas competências psicopedagógicas e com capacidade técnica nestas áreas para depois andar para a frente. E depois, evidentemente, os programas escolares têm de ser mais ou menos adaptados. Não vale a pena adaptá-los se depois não há ninguém para ensinar. Porque a cobertura nacional deste projeto implica muita gente. E para toda a gente implica formação de professores à partida, e depois integração nas escolas, etc...

O Secretário de Estado João Costa referia que se as pessoas têm dificuldade de inglês, então fazem uma peça em inglês e percebem para que é serve a língua, etc. É uma possibilidade, é uma técnica de ensino da língua, mas que não tem nada a ver com o que nós estamos aqui a discutir, a falar. Muito bem que façam isso. A conferência de Seul propôs um salto em frente, quase subordinando toda a estrutura escolar ao modelo da educação artística, fazendo-a a espinha dorsal dos programas. Não me parece uma via útil. As resistências à volta da EA são tais que este maximalismo impede, realmente, que depois se implante no terreno uma série de iniciativas úteis. Porque aí vamos ter uma resistência gigantesca do exterior, não vale a pena. Tem que se adaptar às circunstâncias, sem se abandonar a ideia inicial.

Em 2013, o Conselho Nacional da Educação (CNE) publica em Diário da República uma Recomendação sobre a EA(RCNEA), e essa recomendação é uma espécie de chamada de atenção para o REA...

[Enquanto manuseia e lê a cópia da recomendação entregue pela entrevistadora, curto momento de silêncio] A última frase é aquilo que nunca mais se consegue: “*que ao nível das políticas públicas o setor da educação e da cultura articulem programas e recursos particularmente vocacionados para a EA*”. O que falta aqui é a chamada vontade política, é isso que falta. Há muita gente com capacidades.

Os decisores políticos parecem não imprimir essa vontade de mudança de mentalidade face à EA?

As decisões políticas têm várias origens, mas uma delas é a própria sociedade que sente necessidade de certas coisas, e empurra para aí. Portanto, o que é preciso é que estes impulsos que nós temos dado passem a ser cada vez mais aproximados uns dos outros...não é 2008, 2015...que sejam todos os anos.

Pensa que faria falta em Portugal um observatório permanente para a EA?

Produziria documentos como este [o entrevistado refere-se à RCNEEA] ... mais um documento. Porque esta recomendação caiu em cesto roto, aparentemente. Alguma coisa terá evoluído. A EA começou primeiro pelas artes plásticas, depois pela parte musical – houve um impulso inicial muito forte porque tinha uma vontade política que era a da Fundação Gulbenkian, neste caso a Madalena Perdigão. Ela percebeu que era preciso dar um safanão grande e começou pela formação de professores... voltamos ao mesmo sítio desta conversa.

Acredita então que a formação de professores nesta área também pode contribuir para a mudança de mentalidades?

A começar nos próprios professores. Eles próprios seriam agentes dessa mudança. Teriam uma função de educação, de apóstolos – digamos assim – para isto funcionar. Neste momento uma coisa curiosa seria reunir as pessoas que estão envolvidas, as que estão no terreno e saber delas o que carecem com mais urgência. Do ponto de vista da disciplina, da matéria, o que é que eles sentem que falta e onde é que se havia de insistir para que se desse um passo em frente.

Gostaria de acrescentar mais algum contributo?

Não, penso que não.

Então podemos fechar a entrevista. Agradeço-lhe imenso.

ANEXO H

Protocolo da entrevista a Ana Pereira Caldas

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Educação Artística –
especialização Teatro

Dissertação: *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: Conceções e
expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de teatro*

Autora: Rita Durão | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Rita Durão a Ana Pereira Caldas, a 7/03/2017, em Lisboa.

O propósito desta entrevista prende-se com a Conferência Mundial de Educação Artística (CMEA), realizada em Portugal, em 2006, e com a vontade de tentar perceber em que medida o legado da conferência poderá ter influenciado o rumo da EA em Portugal, que caminho terá assumido nas práticas artísticas entre alunos e professores.

Costumo dizer, com algum humor (porque considero o humor uma boa forma de persuasão), que a Educação Artística (EA), e a sua inegável importância, é de tal maneira consensual que nunca ninguém se opôs à filosofia pedagógica e aos objetivos que lhe são subjacentes. Todos estão de acordo, todos concordam, mas penso que sem debate e sem troca de experiências, dificilmente, se passará para o terreno. As pessoas ficam, na minha ótica, muito satisfeitas com o que dizem, com o que ouvem, com o que se explica, e tudo fica nesse plano – digamos – da filosofia artística ou dos projetos educativos

No plano teórico?

Sim, na teoria. É muito teórico, e na teoria tudo está estudado e cientificamente comprovado por especialistas de reconhecido mérito e competência. Desde o início do séc. XX que se aborda a importância da EA, na formação mais completa das crianças e jovens sem que passe para o terreno, para as Escolas(!). Porquê? É esse o debate que, na minha ótica tem de ser feito! A EA é para se desenvolver no terreno. Como a palavra diz, é Educação, e a Educação é desenvolvida na escola, com e para as crianças, com os Professores e Encarregados de Educação.

A minha vida profissional, curiosamente, foi toda ligada à formação artística especializada. Então porquê esta deriva para a Educação Artística para as escolas, acessível a todos? Fui professora de Dança clássica na Escola de Dança do Conservatório

Nacional [EDCN] e Diretora dessa Escola durante 16 anos, tendo sido em 2001 nomeada Diretora da Companhia Nacional de Bailado (CNB). Tive uma experiência extremamente enriquecedora na EDCN, quando, após vários e duras negociações com o Ministério da Educação [ME] foi introduzido o ensino integrado na EDCN, processo complexo que tive a sorte de liderar e acompanhar. Essa mudança (ensino integrado) alterou a panorâmica do ensino artístico em Portugal. Abriram-se novos horizontes culturais e novas perspectivas para a formação dos artistas (no caso em apreço dos bailarinos). Se falhassem os seus objetivos artísticos tinham adquirido ferramentas para prosseguirem outros caminhos profissionais. No ano em que foram introduzidos os exames do 12º Ano/8º ano de Dança, fiquei bastante preocupada com os resultados que os alunos iriam obter e eles também entraram em pânico. Sinceramente, sabia que eles não tinham tempo para estudar: entravam às oito da manhã e, praticamente, saíam à hora do jantar. Mas, para minha grande surpresa, nesse ano, a EDCN ficou em segundo lugar no *ranking* nacional! Ao analisar os factos – ainda que de uma forma empírica, obviamente, cheguei à conclusão de que estes resultados só se podiam dever à diversidade curricular, ao desenvolvimento de certas competências como a atenção, a criatividade e a disciplina e ao transporte destas vivências para as disciplinas ditas curriculares. Escrevi um relatório com os referidos dados, solicitando ao ME que os mesmos fossem analisados por técnicos especializados. Pensei que valia a pena estudá-los, numa perspectiva do enriquecimento do currículo porque, de facto, aqueles resultados eram surpreendentes! Como deve calcular, nem resposta obtive... Quando me reformei, senti que deveria dedicar o meu tempo a levar a Arte às Escolas (para todos), uma vez que passei a minha vida profissional a formar “apenas” alguns para a Arte. Além das experiências que atrás referi, trabalhei e convivi com personalidades que se dedicaram à Educação pela Arte (Wanda Ribeiro da Silva, José Sasportes, Arquimedes da Silva Santos entre outros) e, portanto, achei que era altura de tentar pôr no terreno todas as experiências que vivi e conhecimentos que adquiri, que pudessem comprovar que valia a pena investir na EA. Dirigi-me à Comissão Nacional da UNESCO (CNU), para apresentar um Projeto de Educação Artística a ser desenvolvido em escolas, aproveitando as diretivas da UNESCO vinculadas à CMEA – onde, aliás, estive presente como observadora – e simultaneamente “usufruindo” da credibilidade que a Instituição UNESCO nos confere!

Foi então criado em 2008, o Clube UNESCO de Educação Artística que contou também com o apoio da Fundação EDP. Fomos, posteriormente, apresentar o Projeto à Fundação Gulbenkian (FCG), agora já numa vertente teórica/prática (desenvolver o Projeto no terreno) e tivemos a sorte de também receber o apoio daquela Instituição. Durante quatro anos desenvolveu-se um projeto-piloto “Educação Artística para um Currículo de Excelência” com duas turmas do primeiro ciclo da Escola Raúl Lino, uma Escola TEIP [Território Educativo de Intervenção Prioritária]. Os alunos destas turmas foram acompanhados, durante os quatro anos, e monitorizados os resultados que iam sendo obtidos ao longo desses anos. E desta experiência resultou a edição de um livro pela FCG com o título “Educação Artística para um Currículo de Excelência” (Coordenação de Ana Pereira Caldas e Eugénia Vasques), onde ficou refletida toda a experiência nos seus vários contornos pedagógicos e sociais. Acabada essa experiência – tudo se tornou mais complicado a nível orçamental – percebemos que [a mesma] não era possível não se tendo apoios como os da FCG (que, normalmente, são apoios seguros e que, de facto, dão garantias de continuidade). Sem esses apoios, eu não sabia como continuar no terreno, até porque duas turmas eram uma amostragem e era preciso alargar este universo, não é? Pensámos, então, que havia uma outra forma muito importante de encarar o problema: através da Formação de Professores, porque a maioria dos professores do 1º ciclo estão pouco formados/informados e/ou motivados para exercerem a prática das Expressões Artísticas. Pois considero que só poderemos avançar quando as mentalidades dos responsáveis pela Educação (M.E., Professores e E.E.) entenderem, de facto, a importância da E.A. no contexto escolar e na formação das crianças e dos jovens.

Entretanto conseguimos mais dois apoios – além da EDP que nos apoiou desde o primeiro dia – da Associação Dom Pedro V e da Câmara Municipal de Lisboa) e reconvertimos o PPEACE, assentando a sua filosofia e prática pedagógica na figura do professor coadjuvante. O professor-coadjuvante é um professor especializado que dá apoio, no caso presente, aos professores titulares de turma nas quatro expressões artísticas (Dança, Música, Teatro e Expressão Plástica). Esses professores especialistas vão duas vezes por mês a cada turma e o professor titular de turma está presente e tem que replicar (ou continuar) essas aulas, no sentido de ir absorvendo e entendendo, ele próprio (por si e *per si*) qual é o efeito que as expressões têm nos seus alunos. Esta experiência, durante

dois anos, e foi alargando o nosso âmbito de ação: com o projeto da FCG abrangíamos um universo de quarenta e cinco alunos (PPEACE) e agora trabalhamos com cerca de duzentos e oitenta alunos e mais de 20 professores em formação! A grande validade deste projeto consiste em integrar as Expressões Artísticas no currículo, e simultaneamente realizar a formação de professores do 1º ciclo nas áreas artísticas. Quando as Expressões são incluídas no currículo, alternando as disciplinas ditas curriculares, os alunos passam a atribuir igual valor a todas as disciplinas que constam do seu programa de estudo. E os professores também. Ou seja, ao terem o Português, depois a Dança, ou o Teatro, e depois a Matemática, eles incorporam estas disciplinas com o mesmo valor. Os professores estão em formação na sua sala de aula, a trabalhar com os seus alunos. Isto é um processo de formação contínua que lhes dá três créditos ao fim do ano. É uma formação teórica, claro, mas é na sua génese essencialmente prática. É presencial na sala de aula registando o que é importante para os alunos, o que os faz acalmar, o que os faz reagir, sentindo eles próprios, os professores, essas vivências e estratégias. Portanto, fiz essa proposta de Formação ao Centro de Formação Calvet Magalhães que de imediato a acreditou até 2019 dado o seu carácter inovador. Aliás, devo dizer que também os E.E. [Encarregados de Educação] também sentiram essa valorização curricular. O que é curioso, porque as escolas onde desenvolvemos o Projeto são TEIP, frequentadas maioritariamente por alunos com imensas dificuldades e imensos problemas. Acontece que nas reuniões que tive com os E.E., pensei, dado o nível socioeconómico, e o pouco nível de escolaridade de alguns, que não iam entender exatamente os objetivos propostos ...muito pelo contrário!

Os pais e EE aderiram bastante?

Completamente, completamente. Entenderam – se calhar, não tanto pela parte cultural, mas pela parte sensitiva – percebiam exatamente em que é que este projeto estava a transformar, para melhor, o comportamento dos seus filhos: o seu comportamento, em casa, na escola e nalguma melhoria de notas etc. E, portanto, tem havido uma adesão fantástica dos pais e EE.

É muito importante, na minha ótica, o facto destas disciplinas artísticas serem trabalhadas com as disciplinas curriculares: o Português é trabalhado com o Teatro, a

Dança, com a Música e as Ciências, o Estudo do Meio etc. Os programas são partilhados de uma forma integrada, e os alunos sentem que o trabalho que estão a fazer com o seu professor, e o trabalho que estão a fazer com os professores [das diferentes áreas artísticas] é complementar. E o que é que acontece? Em que é que se sente uma grande diferença? Na melhoria da autoestima de alguns alunos e autoconfiança. O dito “mau aluno” nestas escolas, infelizmente, ainda é de certo modo estigmatizado. Mas, com este tipo de projeto, esse estigma desaparece. Porquê? Porque esses alunos podem não ser muito bons a Português, ou a Matemática, mas são excelentes a Dança ou a Música. E isso dá-lhes uma autoestima muito grande, porque afinal encontraram outras linguagens, outras formas de se expressarem e outras competências igualmente importantes. Portanto isso cria-lhes confiança e autoestima. Para mim é um dos fatores mais importantes na definição de um projeto integrado e de um currículo diversificado e contemporâneo.

Diluem-se as diferenças, certo?

Exato, muitíssimo. Diluem-se imenso. O trabalho de grupo começa a fazer sentido para estes miúdos, cuja relação, normalmente, é o confronto físico. Portanto, passam a ser capazes de trabalhar em grupo, passam a ser capazes de perceber que têm o seu espaço, mas que o seu espaço está integrado no espaço dos outros. Passam a perceber que a disciplina não é uma imposição, mas é um elemento necessário à sua aprendizagem. Às vezes, falo com alguns alunos e pergunto: “Então o que é que vocês gostam das Expressões?” e eles respondem com entusiasmo “eu gosto mais da Dança” (ou do Teatro, cada um tem o seu gosto). E depois pergunto, “mas porque é que vocês todos gostam das Expressões?” E a primeira resposta, a mais espontânea, é: “Porque somos felizes e é divertido!”.

Quando nós saímos de um ensino privilegiado, como é uma escola vocacional, como a EDCN, e caímos neste mundo real, compreendemos que o Conservatório não reflete a realidade das nossas escolas. São crianças dotadas e de um meio socioeconómico mais ou menos favorecido, embora haja um caso ou outro [diferente], mas não é como aqui. Confrontamo-nos por vezes com realidades de vidas muito duras e com crianças a quem vai sendo retirada a infância e o futuro. Costumo dizer que fui professora durante 30 anos e talvez esta seja a experiência que eu tive mais enriquecedora. Penso que a escola tem acompanhado de forma deficitária os novos tempos e as novas realidades.

Quando eu era pequena, a informação que recebíamos era a daquele quadro da escola, preto. Agora variou de cor (é branco, é verde), mas ainda está lá. Hoje as crianças recebem diariamente informação a toda a hora e por várias vias e são obrigadas a estar cinquenta minutos sentadas numa cadeira a olhar para um quadro. Nada se alterou na disposição física da sala de aula e os miúdos acabam por estar completamente aborrecidos e pouco incentivados... O que é que eles encontram nas expressões artísticas? Encontram outras formas de linguagem, de comunicação, de criar relações, de intercâmbios disciplinares, de perceberem o “porquê.”

Tendencialmente na creche e no pré-escolar a área artística encontra mais possibilidades de ser aplicada e desenvolvida?

Naturalmente, porque as crianças não têm conhecimentos teóricos. Portanto, têm de ir muito mais para o jogo, para o Movimento, para a Música, ou seja, as linguagens das crianças. Chegam ao 1º ciclo e são formatados naquelas aulas, com as cadeiras viradas para o quadro. E é por isso a frase que eles transmitem é: “Somos felizes, e é divertido”. O que é ótimo. A grande prioridade de uma escola deve ser que as suas crianças sejam felizes.!

É educar para a felicidade e com felicidade...

Exato. E, de facto, a escola – na sua formatação total, desde os currículos à disposição física da própria sala de aula – ainda não está nessa [dimensão].

A CMEA também vai ao encontro dessa ideia de felicidade, desse desejo de felicidade através da Educação, nomeadamente através dos contributos da EA?

Vai. Aliás, o António Damásio explica isso com uma simplicidade que só um sábio pode explicar,” Acabar com as artes e as humanidades nos novos currícula equivale a um suicídio sócio cultural”.

Temos neste momento em consulta pública através do ME o Perfil do Aluno para o séc. XXII e esse perfil está de acordo com as linhas da UNESCO e com as da própria CMEA, nomeadamente em pontos como o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. Os responsáveis políticos pedem às pessoas que se pronunciem sobre uma vontade, no entanto parece que os principais agentes envolvidos não estão a trabalhar em consonância com estas aspirações. Será que corremos o risco de esta

consulta pública ser mais um momento teórico, nomeadamente em relação à aposta e desenvolvimento de competências artísticas na Educação?

Eu, sinceramente, tenho medo que assim seja. Pela experiência que tenho, porque de facto os resultados estão provados e comprovados, a CMEA foi assim um BOOM! Mas pouco aconteceu... A discussão essencial está por fazer! Quando o Clube Unesco de Educação Artística (CUEA) foi criado, em 2008 dei uma entrevista à SIC. A Senhora Ministra da Educação, durante a Conferência tinha feito a apologia de tudo o que foi debatido dito e concluído! Então a primeira pergunta que me fizeram foi “O que a Senhora Ministra disse acontece no terreno?” E eu respondi que não. Existem, de facto, alguns projetos avulsos, alguns deles bastante interessantes, mas falta organização e planificação!

Temos estado a falar, direta ou indiretamente, da necessidade de mudança de mentalidades, mas precisamos que essa mudança não se passe só em momentos pontuais. E estes projetos são ótimos, a meu ver, para efetivar essa mudança de mentalidades. De alguma maneira precisamos que os decisores políticos produzam ação legislativa mais forte e concreta?

O mais curioso disto tudo é que legislação existe, ou seja, está legalmente prevista a existência das expressões no currículo do 1º ano [1º Ciclo do Ensino Básico]. A hora das expressões, dada a fraca preparação dos professores em expressões artísticas é, muitas vezes utilizada pelos próprios, para reforçarem mais as componentes de Matemática, ou do Português...A parte da legislação só tem importância se for acompanhada de medidas práticas: a existência de professores habilitados nas competências artísticas a trabalhar nas escolas. E o que é que pretendemos com este Projeto? Como é impossível o CUEA, ou qualquer instituição abarcar tudo? Tentamos que os professores titulares de turma, os professores que estão colocados nas escolas adquiram ferramentas e conhecimentos nas áreas artísticas para que, posteriormente, sem o professor coadjuvante, possam começar a replicar, na prática os conhecimentos adquiridos nessas áreas. Penso que é a única forma sustentável e multiplicadora de manter as expressões artísticas “vivas” no sistema educativo em Portugal. Quando começámos o Projeto em 2009, os professores titulares de turma achavam que as expressões artísticas pareciam, às vezes, uma brincadeira. Só depois, a partir do momento em que começaram a ver a alteração nos seus alunos, nas suas aulas, passaram de facto a acreditar!

Segundo me consta este projeto tem integrado artistas? Como encara as possibilidades de o artista colaborar, estar presente nas escolas?

De facto, há duas figuras aqui possíveis de colaboração: o artista pedagogo, como no caso da Amélia Videira que acresce à sua profissão de atriz, competências e conhecimentos pedagógicos variadíssimos que lhe permitem estar no nosso projeto, nomeadamente, como Orientadora e combinando diferentes mais-valias para a EA. E depois também temos professores formados pelas Escola Superior de Dança Belas Artes, Escola Superior da Teatro e Cinema. São pessoas com formação artística e com componente pedagógica. Mas convém salientar que um artista pode não ser um pedagogo, muitas vezes não tem qualquer componente pedagógica, e às vezes nem gosta de dar aulas...não é essa a sua formação. Podem ser fatores complementares de formação, mas são diferentes. Mas claro há sempre exceções e os artistas são sempre bem-vindos!

Como é que vê a EA atualmente?

Isso pode ter duas respostas. Primeiro, a EA, para mim, continua – sem qualquer espécie de dúvida – a ser um dos vetores mais importantes da Educação, em geral. A EA ajuda na formação da personalidade e no desenvolvimento integral do ser humano: as crianças e os jovens tornam-se mais equilibrados, mais conhecedores, [com] uma sensibilidade mais desenvolvida, melhor inseridos na sociedade e no convívio com os outros. Segundo: a minha dúvida vai toda para o poder político, porque nunca falei com ninguém que não estivesse de acordo com a importância da EA, mas de facto, nunca se interessaram, em planificar, organizar e desenvolvê-la nas escolas que é efetivamente o seu território de acolhimento. Portanto [a EA] é um objetivo que subsiste, neste momento, com vários projetos diferenciados, avulsos, mas sem que exista qualquer linha condutora, organizativa, ou qualquer hierarquia de responsabilidades. No caso do Projeto do CUEA a única diferença que eu penso que tem, é a de ser dos poucos que insere as artes no currículo e não em atividades extracurriculares (AEC'S). Toda a gente concorda que a EA é essencial. Este ano até está previsto as crianças serem avaliadas nas expressões artísticas, pelos ecos que me vão chegando, os professores do 1º Ciclo estão inseguros face a esta situação. Claro que estes aqui da escola não estão, porque estamos lá nós!

E como será que vai decorrer essa avaliação nas outras escolas?

Pois...os outros? Como é que vão avaliar as expressões? Isto é uma loucura. E depois não existe Dança porque a Dança é Ginástica! Parece-me que a Dança é uma coisa e a Ginástica é outra. A Dança não existe, a Dança não é avaliada porque é “não sei quê físico-motora”. Enfim, é assim: descoordenação!

Já percebemos de alguma forma, no plano da EA a aposta terá de passar por diferentes eixos de intervenção, nomeadamente, os ligados ao apoio financeiro?

Sim, mas não só. Ligados ao apoio e procura de financiamento público, e privado. Ligados ao currículo das escolas superiores de educação, e ao desenvolvimento de competências artísticas na formação de professores do 1º ciclo. Ligados, também, à revisão curricular nas escolas. E ligados aos professores das artes serem tratados como professores regulares, isto é, professores com os mesmos direitos dos professores inseridos nos quadros, quer no contributo que têm para dar ao projeto educativo da escola, quer no formato de contratação.

O ponto em que estamos, atualmente, traduz de alguma forma a posição do nosso país em relação à EA que deseja projetar e que está a construir para as crianças, futuros adultos?

Nunca ouvi ninguém, mesmo com diferenças políticas, que dissesse “*não, é um disparate, não vale a pena*”. Todos acham que é uma mais valia. Mas sem regras, sem organização e planificação a nível nacional não é possível! O discurso vai-se mantendo vivo, pelo menos na minha ótica, para uma certa elite. E eu acredito que isto só tem possibilidade de avançar, de facto, com a tal mudança de mentalidades, e ela faz-se, mais uma vez repito, no terreno. De resto, nós podemos passar a vida a dizer que a EA é importantíssima... e depois? Está bem, pois é! Mas onde é que ela está? E há de facto uma grande diferença entre as atividades artísticas feitas pós-escola, extracurriculares, porque as crianças não assumem com a mesma importância quando estão incluídas no currículo. Há imensos projetos interessantíssimos pelo país inteiro, mas que estão todos desgarrados.

Uma das recomendações da CMEA é a necessidade apoiar e desenvolver o plano da investigação em EA, para incentivar a partilha de experiências, para informar e

trocar conhecimentos. Neste sentido acha que teria razão de ser em Portugal um observatório para a EA?

Eu não digo que não tivesse razão de ser, mas eu ...Observatórios e grupos de trabalho não acredito pouco...

Não sei se gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Não... Eu penso, sinceramente, que a EA para ser levada a sério tinha que ser trabalhada a sério por especialistas no ME, ao mais alto nível. Secretários de Estado e o próprio Ministro incluindo especialistas das várias áreas artísticas.

Acredita no papel da EA para a melhoria da Educação em geral?

Sim, sem dúvida nenhuma. O papel da EA é esse. É para a formação geral enquanto seres humanos. Não é para formar artistas. É a grande diferença, e eu sei porque vivi os dois lados da questão. Se quiser perguntar mais alguma coisa...

Creio que não, agradeço muito o seu contributo.

ANEXO I

Protocolo da entrevista a Álvaro Laborinho Lúcio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Educação Artística –
especialização Teatro

Dissertação: *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: Concepções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*

Autora: Rita Durão | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Rita Durão a Álvaro Laborinho Lúcio, a 31/05/2017, em Lisboa.

Tendo em conta a investigação que estou a desenvolver, interessa-me perceber alguns aspetos em torno da Conferência Mundial de Educação Artística (CMEA), nomeadamente em que medida, na última década, os princípios e as recomendações da CMEA podem ter influenciado o rumo da EA em Portugal?

Eu prefiro que comecemos a falar da relação entre a Educação e a Arte, depois logo vemos como podemos induzir esta relação a várias dimensões. Desde logo entendo que quer a Educação em geral, quer a relação entre a Educação e a Arte, são temas do espaço público. Evidentemente, também são temas dos espaços especializados, e são-no do ponto de vista da abordagem técnica, científica. São matérias que têm o seu campo próprio. Mas extravasam por aí e invadem o espaço público. É necessário, que, no espaço público, os cidadãos, pela simples condição de cidadãos, se manifestem e emitam opinião. Saibam distinguir o que é uma opinião e o que é uma convicção, sejam capazes de ser sérios na construção dessa distinção. Por vezes, quando falam de opinião limitam-se a avançar uma ideia, e quando falam de convicção batem-se por ela, porque já fizeram algum trajeto para poder chegar à mesma. Portanto, é aqui que eu gostava de me situar. Por uma questão de geração, e por uma questão de formação, aprendi muito a importância da Teologia, a importância do Direito, a importância da Educação, a importância da Arte. Durante muito tempo fiz um trajeto que me permitia olhar para a realidade a partir dos conhecimentos que eu adquiria quer na Teologia, quer no Direito, quer na Educação, quer na Arte. Mas sempre me recusei a ficar enclausurado naquilo que era uma certa formatação teórica para compreender o mundo e a vida. Uma das grandes modificações que eu fui verificando, e com a qual fui convivendo bem, foi com aquela que me levou à libertação da complexidade. Isto é, em vez de eu ter um discurso teórico que reduz a complexidade à medida do meu interesse – ou até à medida daquilo que era o produto

final de uma investigação científica –, eu chamei para uma dimensão relacional a investigação científica, por um lado, e a realidade, por outro.

E esta realidade começou por se me apresentar vestida de complexidade, e depois foi mesmo mais longe e acabou por se apresentar revestida de absoluta diversidade. E passei a entusiasmar-me muito mais com esta complexidade e diversidade, do que propriamente com o discurso em latim que explicava o que era a vida, a realidade. E, ao lado da Teologia, surgiu com grande importância a prática religiosa, ao lado do Direito surgiu com grande importância a Justiça, ao lado da Educação surgiu com grande importância a Escola, e ao lado da Arte surgiu com grande importância a pluralidade das práticas artísticas, as várias expressões artísticas enquanto tal.

Se, anteriormente, eu me habituara a construir respostas, eu aqui passei a habituar-me a fazer perguntas. É a partir do conjunto de perguntas que vou desenvolvendo que eu gosto de abordar estes temas: quer o tema da Educação e da Escola, quer o tema da relação entre a Educação, a Escola e a Arte – chamadas aqui as práticas artísticas ou as expressões artísticas para fazerem parte de um grande conjunto –. A própria autonomia que caracteriza a Teologia, o Direito, a Educação, a Arte só faz sentido se se revestir desta complexidade e desta impregnância, que é a realidade e que traz os temas que temos aqui. É por isso que quando eu falo da relação entre a Educação e a Arte, antes do mais eu tenho de perguntar: O que é que eu quero com a Educação? Como é que eu concebo a Escola para dentro da qual eu vou chamar a Arte? E o papel da Arte?

E desde logo, quando eu falo em papel da Arte eu já estou a fazer uma redução porque já estou a funcionalizar a própria Arte e a perguntar para que serve a Arte na Escola.

Mas é uma pergunta é necessária.

É essencial, na minha opinião. Porque é uma resposta que eu só sinto legitimidade para procurar se eu tiver garantido primeiro, no interior da escola, a aceitação da Arte como identidade autónoma. A Arte não é uma coisa que vou usar, é um ser autónomo que me obriga a usá-lo e a respeitar essa sua essência.

Há aquela velha questão “para é que serve a arte?” ... A arte pela arte, a arte da realidade, todo o pensamento sobre a inutilidade da arte neste sentido...

Hoje aquilo que os contemporâneos foram construindo é a ideia de que a questão da Arte não é essa. Ou seja, a Arte não serve *para*, a Arte *é*. E agora, em função do que ela *é*,

importa pensar que tipo de utilidade nós podemos extrair dela. Para pormos a questão da utilidade temos que ter primeiro consenso à volta da ideia de que a Arte é uma entidade por si própria, vale por si, e não vale, necessariamente, em função daquilo para que ela pode servir.

Isso também pode significar não reduzir a Arte na Escola a uma espécie de ferramenta?

Não de maneira nenhuma, isso é que nunca. Ela pode depois vir a ter essa dimensão pontualmente. Mas só pode ter essa dimensão pontual, se eu tiver a exata consciência do que ela é na sua essência. E não a reduzir à dimensão de ferramenta, despindo-a de tudo o resto.

Seria uma traição a essa essência...

Seria uma traição e seria uma incultura. Aliás, é isso que verdadeiramente tem acontecido na maior parte das nossas escolas, onde nós não temos nem artistas, nem conhecedores da Arte. O que temos é uma mistificação da Arte.

Está a tocar num ponto essencial que interessa muito a esta investigação. Isto é, tendo em conta os valores da CMEA, nomeadamente, no documento emblemático resultante da CMEA, o Roteiro para a Educação Artística (REA), que adota em si mesmo – a meu ver – os contornos de um tratado sobre a EA. Talvez devesse atingir uma dimensão prática maior... Ou seja, que extravasasse de uma construção teórica – apesar de estar muito teorizada – para uma construção na prática escolar. Seguindo esta linha, pergunto qual é que poderá ser o papel do artista na escola, sendo que o artista por vezes não possui formação no âmbito da pedagogia?

Eu acho que está a colocar uma questão fundamental, mas voltaremos a ela mais à frente, pois, vamos tentar encontrar alguns fundamentos para dar essa resposta.

Quando fala do REA, eu partilho a sua ideia, penso que é um documento essencial, fundamental, mas que envolve alguns perigos, no meu ponto de vista. Repito, sem deixar sombra de dúvida: é um momento decisivo e há nele um salto qualitativo em termos de envolvimento e de compromisso com a relação entre a Educação, a Escola e a Arte. Diria mesmo que é a bíblia para os tempos modernos desta relação. Agora, é uma bíblia que tem pecados, na minha opinião, aliás, como a própria bíblia, e nós temos de ter alguma

atenção com esses pecados, porque nós podemos sem querer, se não os tivermos em conta, deixar sair pela janela aquilo que custou tanto a entrar pela porta. Ou seja, trazer a Arte [para a Educação]. E quais são os pecados? A CMEA anda muito à volta da ideia de criatividade e da relação entre a criatividade e a importância que a mesma tem para os mercados, para a economia. De tal maneira, que ao ligarmos Arte e Criatividade, ligando-as à escola, e ligando a escola à competitividade e à empregabilidade, nós podemos, sem nos darmos conta, estar a condicionar a Arte a uma perspectiva de indução ideológica da Educação, à resposta para as exigências de mercado, exigências da empregabilidade. Isto não é em si um bem ou um mal...O que nós precisamos é de estar atentos e não trabalhar para o lado errado daquilo que julgamos ser certo. Repare que um nome que aparece algumas vezes citado [no REA] é o de Sir Ken Robinson, que é o homem da criatividade e tem um discurso muito viciante e verdadeiro sobre a mesma. Mas, se nós analisarmos bem, é uma criatividade muito voltada para uma funcionalidade, para a utilidade da criatividade. Julgo que seja importante, mas não é a parte essencial, não é daí que se pode partir. Isso tem de ser um ponto de chegada. Da mesma maneira que o ponto de partida não pode ser, exatamente, o oposto, como quando o senhor Herbert Read vem dizer: todo o centro é a Arte e não há outra coisa senão a Arte para construir a Educação. Temos de perceber que há paradigmas, todos eles capazes de contribuir positivamente, desde que nós os analisemos criticamente.

É por isso que eu gosto de ter o documento que saiu da CMEA [REA] como uma linha de rumo, mas uma linha de rumo que me deixa ter as mãos no leme, para ser eu depois a conduzir a navegação, e não ir a correr atrás daquilo que me pode levar para um destino que não é o meu. Sendo assim eu tenho de tentar saber várias coisas na Educação e na Escola, antes de chegar à Arte. Penso que hoje há duas ou três coisas quando olhamos para a nossa escola que seria interessante colocar... Em primeiro lugar – estamos a falar da escola pública, não é que na escola privada o problema também não se ponha –, a escola pública é uma escola de massas, que está aberta a toda e cada uma das crianças e jovens. Portanto é uma escola que recebe no seu interior toda a complexidade e toda a diversidade social. Ora esta escola assenta no modelo de ensino obrigatório até ao 12º Ano – que eu valorizo – e, ao assentar num modelo de ensino obrigatório, tem de colocar

a si própria o primeiro grande objetivo, que é o da inclusão universal de todas e de cada uma daquelas crianças.

Todas e cada uma...

O *de todas e cada uma* é fundamental. O *cada uma* aponta para a diversidade, o *todas* traz-nos a complexidade. E agora fazendo aqui um curto circuito – porque havia muito a dizer sobre os modelos de Educação, etc. –, isto leva-nos, desde logo, a pensar a Escola numa perspetiva que é radicalmente diferente da tradicional. Ou seja, leva-nos a pensar a Escola numa perspetiva que não pode mais continuar a firmar-se de cima para baixo, enquanto modelo abstrato que se aplica a uma realidade concreta, mas tem de ser firmado de baixo para cima, a partir de uma realidade concreta que permite definir o modelo abstrato que se joga com essa realidade concreta. A ser assim o que é nós temos aqui na base? Uma imensa probabilidade de indivíduos diversos uns dos outros. Como é que nós podemos unificar esta diversidade? Evidentemente, através de um percurso progressivo, lento, gradual, mas que tem de partir de visões ou de instrumentos que sejam capazes de, progressivamente, ir garantindo essa coesão. E este é o primeiro ponto no qual nós podemos chamar a Arte. Sendo que este ponto é muito funcional, é muito dirigido ao objetivo da inclusão. Já agora gostaria de acrescentar aqui duas observações... A Arte, justamente, pela via das expressões artísticas, é hoje unificadora. Não há nenhuma criança, venha ela donde vier, seja qual for a sua classe ou grupo, que não tenha uma qualquer apetência para uma qualquer expressão artística. Elas aí são todas iguais, podem ser diferentes na experiência que têm, na relação com a Arte, nas opções que fazem, mas enquanto ligadas à Arte, elas são todas iguais, este é o meu ponto de partida.

Se a este ponto de partida nós acrescentarmos a expressão da Sophia de Mello Breyner, que já vem do Teixeira de Pascoaes, segundo a qual só a Arte é didática, porque a Arte não explica, implica, nós percebemos que não pode haver escola pública de massas que tenha como grande objetivo a inclusão que não dê um papel, absolutamente, decisivo à intervenção da Arte. Porque uma escola de massas guardada pela complexidade e pela diversidade não tem sucesso se apostar, claramente, na explicação. Só tem, verdadeiramente, sucesso se apostar, claramente, na implicação.

Estamos, portanto, a falar da escola, que recebe *toda e cada criança*, e de convocar uma implicação que não passa somente pelas crianças?

Evidentemente, o adulto é que vai implicar a criança. O que ele não vai é, exclusivamente, explicar à criança. Aqui a implicação surge pelo reconhecimento de cada criança como um sujeito capaz de ter contributos. Chamando-o através dos contributos mínimos que ele pode começar por dar para construir muito do objeto da sua própria formação. Mas atenção não estamos a falar, exclusivamente, do ponto de vista artístico. A passagem da implicação à explicação, não será bem passagem...porque uma coisa não substitui a outra.... Trata-se mais de valorizar muito a importância da implicação para criar apetência para aceitar a explicação.

Ora, nós falamos de Arte, falamos que os miúdos têm apetência para a Arte, mas, a partir daqui, não são os miúdos que vão dizer o que é que eles querem em matéria de Arte. A partir daqui temos de ter um trabalho pedagógico exigentíssimo – e já lá vamos à intervenção dos artistas – em que seja fundamental a relação das crianças com a Arte. E que seja uma relação [com a Arte] enquanto processo, e não enquanto performance. A ideia não está em fazer artistas por esta via, a ideia está em fazer cada vez mais público. Ou seja, criar um espaço de pensamento crítico, que obriga a apurar o conhecimento e que para eles próprios [crianças e jovens] é essencial aumentar, para poderem produzir pensamento crítico acerca daquilo que lhes é mostrado como expressão artística.

Cativar o olhar...

Sim, mas ensinar a olhar. Cativar o olhar tem uma finalidade que é fazê-los perceber que há uma diferença entre o olhar e o ver. Não basta colocar uma criança a olhar para uma natureza morta, eu tenho que lhe explicar porque é que aquilo foi feito, em que época, o que podem significar as diferenças cromáticas, quem é que usou aquele tipo de tintas...

Recorrendo a uma palavra muito usada nos nossos dias, tentar estabelecer link de pensamento nas crianças...

Aliás a ideia do link é fundamental para trabalhar com elas. Porque é uma linguagem moderna, porque é um vocabulário que lhes diz respeito. Mas, por exemplo, às vezes escolhe-se um pintor, uma atriz ou um encenador, e uma coisa que pouco se faz é tratar a vida deles.

Sim, concordo. Quanto à ideia de trabalhar na escola a espontaneidade das crianças e dos jovens? É um trabalho que pode não ser bem-recebido, na escola e até mesmo

fora dela...A construção do trabalho artístico é tudo menos espontânea, certo? Trabalha-se a partir de certas e determinadas competências da área artística em questão.

O que, a dada altura se passou dentro da escola levou a equívocos graves quanto a saber o que é criatividade, a esta corresponde um conceito e é importante não confundir criatividade com espontaneidade. É fundamental que saibamos de que estamos a falar, desde logo, para evitar que se continue a ir por caminhos errados que, uma vez seguidos, muito dificilmente se corrigem ou modificam.

Eu só sou capaz de conceber um papel determinante da relação entre a Educação e a Arte se for aceite pela generalidade da escola. Não é para colocar os professores a fazerem isto, mas tem de ser aceite por eles. Eu diria mais: no limite da utopia, é preciso que todos os professores, eles próprios, tenham uma revisitação da Arte. Para saberem o que é que isso é, e o porquê de a escola estar a fazer esse trajeto. Estamos a tentar definir perfis para depois termos caminhos para podermos construir. Se tivermos esta consciência, é necessário, desde logo, que as crianças e os jovens comecem a aprender os processos de produção ou de criação artística, como é que se faz. Pode ser pelo lado da experimentação, mas não com o objetivo de formar, por exemplo, futuros atores. Preciso de preparar as crianças e os jovens para aceitarem aquilo que lhes vou dizer. Não precisamos de levar, necessariamente, as crianças a assistir a espetáculos... Quando eu tenho miúdos, e lhes quero falar em Teatro, certamente preciso de um espaço tradicional, por exemplo, um palco à italiana. Para eles perceberem o que é um bastidor. Para depois, a partir daí, eu poder avançar para a transformação, e ir mesmo para trás, até à Grécia Antiga. Partir dali é partir da caixa da fantasia e isso um miúdo pode perceber. Preciso de o preparar para afetar o que eu lhe vou dizer. Hoje, por exemplo, quando abordamos a luminotecnia, estamos numa área da tecnologia, e, portanto, as crianças muitas vezes podem chegar à conclusão que [o Teatro] é mais moderno do que pensavam. Se isto for assim, então entramos na prática concreta, que só faz sentido se no todo da escola a intervenção da Arte for um bem, se for nuclear. Se tiver tanta importância como a Matemática ou a Língua Portuguesa.

Considera que continuam a existir disciplinas, digamos, de segunda e de primeira?

Claro que continuam. E mesmo que não continuem na intenção dos responsáveis, mas continuam na cabeça dos atores, sejam eles professores, alunos, famílias ou a própria comunidade. Há aí uma velha cultura instalada que custa a modificar.

E isso pede-nos uma mudança de mentalidades que no fundo, direta ou indiretamente, é do que também temos estado a falar.

Pois temos. Eu não tenho dúvidas de que um caminho destes gera muito melhores alunos. As experiências em torno da melhoria de notas repetem-se e repetem-se. Quando alguém confia nos miúdos eles disparam por aí acima. Não se pode não ver isso, quando temos experiências feitas. Não estamos a falar de uma fantasia. Temos de introduzir os miúdos como dialogantes do processo educativo e nada melhor do que a Arte para fazer isso.

Parece-me que o papel do professor é essencial para que isso aconteça – sendo ou não sendo professor da área artística – e aí talvez seja necessário renovar uma série de modelos, porque nem todos os professores tem essa disponibilidade para a tal renovação. A conquista dessa disponibilidade em tenra idade, quando ainda se está a estudar para vir a ser professor, é essencial?

É essencial. Eu tenho encontrado muita disponibilidade, desde que eles se sintam legitimados. Porque o problema é este: eles dizem “*Eu faço, mas depois vêm de cima...*”. Eu tenho ouvido muitas entrevistas do atual Ministro da Educação [Tiago Brandão Rodrigues] e ele tem uma abertura para isto tudo. Existe um programa do ME, que eu acompanho, o Programa de Educação Estética e Artística, que é bem feito e julgo que está a produzir efeitos. No fundo a ideia é formar os professores para fazerem isto, e aí há uma primeira querela que não leva a nada. Dir-se-á ... Isto deve ser feito por professores ou artistas? Só os artistas é que podem educar, dar formação artística? Mas é que isto não é formação artística, é outra coisa. Por outro lado, não posso meter os artistas todos na escola. Eu tenho é que evitar que os professores que não percebem nada de Arte deem EA. Portanto tenho que lhes demonstrar que é necessário apreender na área da EA, têm que aprender a dizer que não sabem, e têm de articular isto com o exterior.

Existem então ideias bastante pré-concebidas do que o professor deve ser, tem de ser, do que o aluno deve ser, e do que a escola deve ser, e do que o diretor da escola

também deve ser, que acabam por “cortar um pouco as asas” a esta mudança que é necessária?

Eu acho que elas são tão pré-concebidas, tão pré-concebidas que é mais fácil varrê-las. Mas não se varrem todas ao mesmo tempo. É preciso em cada espaço encontrar pareceres para isto. A primeira questão que nós temos de colocar é sabermos se estamos de um lado ou de outro. Não vale muito a pena perder tempo com quem está, convictamente, ideologicamente do outro lado. O que nós não podemos perder são aqueles que estão no meio da ponte. Porque há muita gente no meio da ponte que vai para ali porque julga que é assim, mas se lhe disserem não vá por aí, eles vêm mesmo.

Se queremos falar de uma escola inclusiva, que inclua todos e cada um, uma escola aberta para o futuro, que incorpore a complexidade e a diversidade, que também incorpore os novos instrumentos tecnológicos, dentro da ideia de que nunca se inventou nada melhor do que as pessoas. Se nós conseguirmos criar esta ideia, se nós conseguirmos dizer que a escola serve para formar cidadãos autónomos, evidentemente capazes de emprego – mas não ir a correr atrás de um emprego qualquer de dia – então, para conseguir isso, precisamos de trabalhar fora da escola com a comunidade educativa. E aí temos de ter muitas interações com as comunidades artísticas, dos artistas. Que não têm de estar todos enfiados nas escolas, mas que têm de ter parcerias com as escolas. Quer para poder fazer a supervisão, quer para poderem ser agentes externos da própria formação artística, quer de professores, quer dos alunos. Fazer com que a Educação seja uma realidade que envolve toda a comunidade. Nesta medida, nós podemos ter aqui o espaço ideal. Muitos acham que não, mas os que acham que sim, dizem que é transformar a escola num espaço ideal de criação de pensamento crítico. A Arte é essencial para isso. É implicá-los, é envolvê-los. Aqui existe a diferença entre o olhar e o ver.

A sociedade, em geral, carece dessa implicação. Claro que, aqui, estamos a falar da Educação e da Arte. Mas estimular essa implicação na escola é uma urgência numa atualidade tão complicada e com temas tão pertinentes. Logisticamente é impossível, quase utópico, garantir que todas as escolas vão contar com a presença de artistas. O REA pode inspirar decisões que venham do topo para chegarem a todas as escolas e alunos? Aceitando o espaço legítimo das diferentes formas e realidades, uma aldeia não é a mesma coisa que uma cidade.

Curiosamente, a Arte em muitos aspetos pode trazer muito do que são as expressões próprias terra, da própria aldeia, ter uma dimensão antropológica. E depois fazer uma transposição para uma outra expressão artística, podemos pegar numa área e trabalhar essa. Contactar e trabalhar a dimensão e evolução estética ao longo do tempo.

Em relação à presença do artista na escola esta pode ser vista como?

Pode ser professor, pode ser colaborador, pode ser colaborador participante em determinado tipo de aulas ou organizações, e pode ser aquele que, de fora, mantendo-se de fora, está disponível para a colaboração. Sendo que é a escola que vai a ele. Na minha opinião, o que é importante é fugir daquela ideia de que só o artista é que pode ensinar a Arte. Por outro lado, fugir à outra ideia de que qualquer pessoa pode ensinar Arte, isso aí ainda é mais perigoso. É preciso saber como é que se configuram os programas e como é que isso se trabalha. O miúdo não tem de ter tudo, mas vamos ver quais são as áreas que vão trabalhar. Trabalhando essas áreas como é que nós lhes podemos dar uma visão global que é transponível para as outras. E como é que eles crescem como miúdos que, quando saem da escola, dizem ao pai ou à mãe “eu quero ir à [Fundação Calouste] Gulbenkian, ou quero ir assistir a uma performance, etc. E dir-me-ão: “os pais estão preparados?”. Mas os pais também não estavam para a preservação do ambiente. Foram os miúdos – aí a formação foi feita de baixo para cima – que formaram os pais em relação ao ambiente, à ecologia, etc. E a escola teve um papel decisivo. Aqui também tem que ser. Depois os miúdos saem da escola e sabem menos de geografia, menos de ciência, mas saem mais capacitados para aprender isso quando tiverem de aprender.

A Educação é vista como um direito fundamental.

Sim.

A defesa desse direito ainda se encontra em causa?

Tem de se fazer desde logo, na minha opinião, anulando o equívoco que se instalou. Temos que distinguir o direito à Educação do direito à igualdade de oportunidades. Só há direito à igualdade de oportunidades, se antes tiver sido garantido o direito à Educação. Não há igualdade de oportunidades se nós abrirmos a escola e no mesmo dia pusermos lá os miúdos todos. Isto não é igualdade de oportunidades, isto é meter todos lá dentro. O direito à Educação é fazer com que todos pertençam àquele espaço.

Nesse sentido podemos conceber que a EA pode pertencer a uma ideia de Educação mais global, existindo dentro da Educação?

Sim, e não necessariamente. Isso que eu estou a dizer [o direito à educação] é conclusão do que disse até aqui. Ou, se quiser, conclusão de uma escola para todos e para cada um. Esta escola para todos e cada um é que permite, em cada um, garantir o direito à Educação para garantir, em cada um, o direito às oportunidades.

As oportunidades só são iguais se elas forem proporcionadas às características de cada um. E, portanto, eu tenho que dar a todos as características próprias, para eles poderem corresponder depois à igualdade de oportunidades, que só vem depois deste primeiro direito. Tenho de os incluir na Escola, a Escola tem de ser inclusiva, por forma a que todos possam chegar a um período em que, aí sim, são colocados na linha de partida. Uns são melhores, outros piores, uns trabalharam mais, outros menos, mas foram colocados como sujeitos do direito à Educação.

Não sei se está a par da Recomendação do CNE de 2013, sobre a EA, e mais recentemente, da consulta pública ao *Perfil do Aluno para o século XXI*. Estes são dois exemplos diferentes que acabam por evidenciar a necessidade de contemplar a EA dentro da escola. Vão-se fazendo na área da EA trabalhos de investigação, vão-se fazendo projetos no terreno. Mas parece que, de alguma forma, apesar das provas dadas, estamos sempre a voltar para trás. Nomeadamente em relação aos decisores políticos ...

Existem várias possibilidades de resposta para essa questão, mas há uma que me parece essencial, pois, tem muito a ver com a atitude cultural, se quiser, uma atitude coletiva. A Arte está necessariamente ligada à ideia de liberdade. Por sua vez, a produção artística está ligada, naturalmente, à ideia de mudança, de transformação. Ora as ideias de liberdade e transformação não batem certo com ideias de normatização e de estabilização normativa. A escola foi e suportou-se sempre na ideia de norma e na ideia de estabilização normativa. Era a maneira de poder fazer convergir uma série de crianças vindas de sítios diferentes para um centro comum que era o da norma. Isto funcionava assim, quando a escola era uma escola de exclusão, quando a maior parte das crianças que não se integrava já estava excluída pela natureza da própria escola.

Hoje não é assim, e não sendo assim, o que até aqui era norma e estabilização tem de ser substituído por flexibilidade e por – eu diria – desestabilização controlada.

É nesta medida que a Arte tem um papel decisivo, porque enquanto a Arte naquele modelo era muito, ela própria, funcionalizada, hoje, eu diria, que a Arte é a seiva para uma realidade desta natureza. E se nós não fizermos isto, nós nunca mais encontramos o diálogo possível entre os vários agentes que interagem no interior da escola. E, portanto, tem de ser feito do ponto de vista cultural. Na escola é preciso perder o medo do desconhecido, do imprevisto, o medo do risco. Evidentemente, que isto tem de ser controlado, e é para isso que as pessoas devem ter organizações, envolver a comunidade, é por isso que devem ter outro tipo de cidadãos a corresponsabilizarem-se. Nós não podemos viver hoje fora de uma dimensão de risco. Querer anular o risco, é aumentá-lo. Ele não se anula, e ainda por cima ficamos com a consciência de que sim.

A Arte é, absolutamente, decisiva porque ao longo de toda a história, quer na contracultura, quer na subcultura, teve sempre um papel modificador e transformador, que vai continuar a ter. Até aqui impedíamos que ele acontecesse, porque ficávamos mais voltados para ideias de segurança, que era a reprodução pelos filhos daquilo que tinham sido os pais. Hoje, a única forma de vivermos uns com os outros é estarmos abertos à transformação. E o melhor veículo para essa transformação, porque desperta o sentimento crítico, é a Arte e a ligação à Arte. Por isso é que estas recomendações são muito importantes, e por isso é que é necessário, como cidadãos, que nós exijamos que elas sejam levadas à prática.

Muito obrigada. Deseja acrescentar mais algum aspeto?

Não tem nada que agradecer. Se for preciso mais alguma coisa...

Obrigada, mais uma vez.

ANEXO J

Protocolo da entrevista a António Fonseca

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Educação Artística –
especialização Teatro

Dissertação: *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: Concepções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*

Autora: Rita Durão | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Rita Durão a António Fonseca, a 11/06/2017, em Lisboa.

Tendo em conta a investigação que estou a desenvolver em torno da Conferência Mundial de Educação Artística (CMEA), realizada em Portugal em 2006, interessa-me refletir sobre as possibilidades de estabelecer ligações entre essa conferência e o perfil do professor de Teatro em contexto formal. Sendo que a tua ligação ao Teatro na Educação (formal e não formal) é muito abrangente gostaria que traçasses um pouco desse teu percurso no contexto formal, nomeadamente, a tua ligação como professor na licenciatura de Teatro e Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

É curioso: o trabalho que tenho vindo a desenvolver em Coimbra, uma vez que se trata de um Curso Superior, dentro dos parâmetros da Educação Formal, portanto, não tem nada a ver com os contextos em que tenho desenvolvido projetos teatrais, desde o início da minha atividade profissional, já lá vão 40 anos. Todos eles se desenvolveram, e desenvolvem, em contextos a que hoje chamaríamos de Educação não formal. Este conceito é relativamente recente e não sei se não tem a ver com a importância que hoje se dá à formação ao longo da vida e ao desenvolvimento de processos que tornam isso uma mais valia social e económica. Mesmo aquele em que nos conhecemos, o *Quarto Período o do Prazer* que, tendo tido a sua génese num contexto de Educação formal, porque foi uma deriva de uma possibilidade curricular existente nos anos 80/90, que rapidamente extravasou desse contexto e só teve a importância e dimensão que teve exatamente por isso: conseguiu ludibriar as regras das propostas da Educação formal e transformar-se no que hoje chamaríamos, possivelmente, um projeto de teatro comunitário. Os projetos que tenho desenvolvido acabam todos por ter esta matriz e por uma razão muito simples: o chamado, Sistema de Ensino, responsável pela Educação Formal, pelo menos em Portugal, mas não só, creio, tem uns objetivos bastante estreitos e assentes em metodologias/pedagogias demasiado “vigiadas”, digamos, pelo próprio

sistema que o sustenta e a quem são pedidas as contas políticas. Bom! Mas isto é outra questão... Em Coimbra sou professor num Curso de Teatro e Educação cujo objetivo fundamental é formar atores. E a primeira questão que colocámos desde o início do Curso é: o que é ser ator, em Portugal no início do Milénio? Intérprete? Sim sem dúvida! Mas isso já havia/há muitas escolas que o fazem. Então o pressuposto do Curso era: habilitar os alunos com as ferramentas necessárias para o desempenho do trabalho de ator, sobretudo, mas apetrechá-lo também com as competências não só técnicas, mas também cívicas e de pensamento, se é que podemos dizer assim, para desenvolver projetos artísticos a partir do teatro em contextos de Educação formal, mas sobretudo não formal uma vez que os nossos curricula não preveem, praticamente, o papel do teatro no Processo Educativo, na Escola.

É interessante: vejo-me em Coimbra, num contexto de Educação Formal a refletir com os alunos sobre o meu trabalho como intérprete, como ator, as minhas pesquisas e reflexões “artísticas” digamos e, sobretudo a refletir sobre os conceitos, estratégias e práticas de projetos a desenvolver em contextos de Educação não formal. E digo sobretudo, porque esse é um domínio onde o conhecimento e pesquisa, em Portugal, é muito deficitário porque, havendo muitos projetos que se desenvolvem nessa área, há relativamente pouca produção teórica, até porque os projetos mais interessantes são normalmente desenvolvidos por pessoas muito ligadas à prática e essas são um pouco avessas à produção teórica. Também não podem fazer tudo, claro. Mas voltando ao assunto tenho colaborado num Curso, cuja matriz inicial era a formação daquilo que o documento de apresentação do curso chamou de Artista/Pedagogo, que pretendia exatamente fazer a ligação destas duas vertentes que me têm acompanhado a vida toda, mas o “pedagogo” aqui também dava um piscadela de olho à possibilidade da introdução do teatro na Educação Formal, o que vem sendo adiado continuamente, sem reflexão por parte dos responsáveis pela Educação de estratégias que possam introduzir o Teatro na educação global dos alunos, em formato não convencional.

Esta era a ideia inicial do Curso para o qual fui desafiado exatamente pelo meu currículo como ator e criador/dinamizador de projetos em contextos às vezes híbridos, mas a roçar mais a Educação não formal. Correu muito bem durante os primeiros anos, vem Bolonha e é preciso reformular tudo, a questão dos dois ciclos, as horas de contacto, como encaixar

as questões da formação pura e dura do ator com a formação pedagógica...Era muito! O grosso das pedagogias passaria para o mestrado... Mas uma Escola Superior, não sei se todas, é um vespeiro de muitos interesses e de pouca utopia, como o mundo, de resto...

Então o curso foi reformulado ao abrigo de Bolonha. Mas na sua primeira versão, os seus moldes assentavam numa conceção de formação do artista, com uma forte aposta na formação do artista -pedagogo, certo? Hoje em dia a vertente da pedagogia já não é oferecida aos alunos?

Não é bem assim. O Curso foi reformulado. Procurámos privilegiar, no primeiro ciclo, as questões básicas da formação de atores, que assenta num trabalho sobre conceitos e práticas relativamente restritos e bastante bem identificados e desenvolvidos ao longo dos últimos 70/80 anos. Não parece assim porque os modelos de formação que existem nesta área em Portugal, na sua maioria, enredam-se em questões secundárias e de moda e não se centram no essencial do trabalho de ator, correm muitas vezes atrás de conceitos de estética teatral e não nos conceitos essenciais técnicos do trabalho de interpretação. Mantiveram-se algumas áreas que considerámos poderem ser contaminadas por essas abordagens básicas e abrir o caminho para especificidades que podem ser importantes para as competências do artista pedagogo, como Expressão Dramática (ED), ou as Metodologias de Intervenção Teatral (MIT), mas que também dão algumas ferramentas à formação de um ator que se vai confrontar com uma prática teatral cujos contextos hoje, em Portugal, não têm nada a ver com o que era a realidade profissional de um ator há 20 ou 30 anos. A Expressão Dramática (ED), por exemplo, para além de um método possível de desenvolvimento de projetos escolares ou comunitários ou em contextos especiais, pode ser também um excelente ponto de partida para um grupo de atores criar um espetáculo sem recurso a texto dramático, à partida, partindo inclusivamente de um elenco da mesma idade ou mesmo género, o que é difícil a partir de um texto dramático...ou as MIT ao abordar questões fundamentais para um ator: os contextos em que vais criar um espetáculo, porque vais fazer, para quem vais fazer, como vais fazer...saber responder a estas questões é fundamental para qualquer coletivo, com as condições de criação teatral hoje existentes entre nós, a nível profissional e, claro, ainda mais indispensável e

específico se vou desenvolver um projeto num contexto não formal, como animador, pedagogo ou artista/pedagogo.

O que acontece atualmente é que o Curso ainda não avançou com a implementação do Mestrado, para onde irão transitar as questões mais ligadas à pedagogia. Neste momento o Curso só lança as sementes desses conceitos a serem desenvolvidos, penso que brevemente, no segundo ciclo. Mas sim, é verdade neste momento o projeto da formação de artistas pedagogos, no plano de estudos, está deficiente.

Como é que as pessoas que estavam ligadas à organização do curso reagiram na altura a esta passagem relacionada com Bolonha? Tiveram que “tirar” uma parte do curso, em nome de uma adaptação que tinha de ser feita ...

Isso foi muito difícil, complicado. Porque quando veio Bolonha o curso tinha seis ou sete anos, estava muito bem gizado, ou seja, tinha um excelente desenho, estava bem pensado e objetivado para os quatro anos de formação de artistas pedagogos. Ou melhor, de artistas, mas com uma dimensão pedagógica forte, caso as pessoas quisessem desenvolver trabalho nessa área e houve muitos alunos que enveredaram por aí com resultados muito entusiasmantes.

Dado o contexto onde o curso aparece, ou seja, na zona centro do país, e inclusivamente, no contexto da produção teatral em Portugal, fazia, e faz todo o sentido ainda hoje a sua existência. O curso tinha pouco tempo, mas estava a ter resultados fantásticos. E de repente vem Bolonha quebrar isto tudo. Bolonha foi, na discussão institucional uma grande mentira... no sentido em que se dizia: “Depois faz-se o mestrado!”. Mas as pessoas têm de pagar o mestrado, muitas vezes já não vão, depois também funciona num horário pós-laboral. Pode-se, eventualmente, recuperar alguma coisa com o mestrado, mas não é a mesma coisa. Porque o mestrado não pode ser uma coisa orgânica como era o curso.

Foi duro aguentar isso e fazer a conversão. Tentar adaptar a filosofia do curso – de uma maneira mais pobre, com três anos apenas – à mesma ideia, mas com menos recursos e menos tempo...foi a tentativa que fizemos... não completamente conseguida. Não só porque se tira um ano, mas porque também – e Bolonha foi muito isso – nos cursos artísticos, num politécnico não se aceita que tenhas não sei quantas horas de prática. Numa aula teórica dão-se não sei quantos conceitos em pouco tempo, numa aula prática

não é assim, tem que ter uma maior dimensão. Não se pratica um instrumento como tocar piano, numa base de cinquenta minutos, ou duas horas. São necessárias horas e horas de prática. Quem diz o piano, diz a Prática Vocal, etc. Estou a falar dos cursos artísticos, como no caso da Interpretação, não podes só oferecer trinta horas de Interpretação... Não se monta um espetáculo para os alunos terem uma experiência teatral global e apresentá-lo ao público Em 100 horas.... Nem os profissionais fazem isso e é suposto já terem aprendido a trabalhar sozinhos em casa...

As pessoas não percebem isso, estou a falar concretamente deste curso, ou do de Música, ou do Desporto que existem na mesma escola [ESEC], em que uma certa maneira de pensar o ensino, de há cinquenta anos atrás, e sobretudo o ensino artístico... acham que se aprende a nadar lendo os manuais de natação.... algumas pessoas acham que estes cursos estão numa instituição que é um Politécnico, e que não tem vocação nenhuma para isso. Que não tem tradição nem reflexão sobre a especificidade do Ensino Artístico e dos pressupostos para a sua implementação. Há uma grande resistência a isto tudo. O Conselho Científico, onde tens trinta pessoas e todas – ou quase todas – chumbam as propostas que o curso de Teatro ou de Música possa fazer no sentido de desenvolver a matriz artística da formação. Estamos a falar de professores do Ensino Superior, supostamente, por dentro destas matérias. No que toca à formação de professores o meio universitário acaba por ser bastante corporativo, prevalecem os interesses corporativos. Estamos na Educação formal, com esquemas muito rígidos. Claro que haverá outros sítios onde não é assim.

Os cursos mais ligados, ou que contemplam mais aspetos do artista pedagogo acabam por não encontrar muito espaço no nosso País?

Creio que sim e no meu ponto de vista por duas razões. Primeiro não existe um quadro de professores de Arte no ensino. Mais: não há uma ideia clara do que é a arte na sua relação com o desenvolvimento integral das pessoas, e pessoas em crescimento, numa sociedade que não sei para onde caminha, mas com certeza não caminha para as 12 horas de trabalho efetivo para garantir a sobrevivência. E o que tens é um quadro de algumas disciplinas que estão ligadas a uma prática artística: na música, nas artes plásticas, penso que mais na perspetiva do adestramento de certas qualidades que essas artes implicam do

que no que é o pensar artístico. Mas no Teatro vais aproveitar o quê, em termos técnicos? o falar bem? O ler bem? o essencial no drama, no teatro não é a questão técnica, é o falar-me e falar o mundo de maneira subjetiva e por tentativas.... Ora a Escola não quer saber disto, só para casos difíceis e é engraçado ver: em casos difíceis lá vem o teatro ajudar a resolver. Quando a Escola era um sítio de boa educação burguesa lá estava a dicção e o falar em público.... Bom! Mas vais tendo então Música, Artes Plásticas... é outra coisa...a outro nível e outro tipo de formação – não sei se melhor, se pior – mas existe vais tendo, tens no currículo, programa, avaliação...regras para o recrutamento de professores...Mas no Teatro.... Quem é que pode ser professor de Teatro? Alguma vez se criaram regras? Quais são as escolas que têm professor de Teatro? Aquelas que dizem “eu quero, e contrato como me apetecer”. E quem é que quer? E as escolas têm margem/autonomia para essas opções? (E não estou a falar só de Teatro). Portanto não existe uma carreira, não existe um quadro como na Música, penso, e nas Artes Plásticas. Porquê? Que o cinema não tenha...é muito técnico, até eu poder exprimir-me tenho que dominar muitas coisas... Agora o Teatro a arte mais antiga das pessoas e da humanidade? A arte da flor da pele?

O próprio Sistema Educativo não comporta o conceito de Artista/Pedagogo porque este exige uma contaminação enorme da prática artística e pedagógica. Exige que os professores sejam artistas, produzam arrisquem e integrem isso na sua prática artística e pedagógica. O artista pedagogo é uma opção do Pedagogo e do Artista, é uma filosofia de vida que não comporta contrato, direitos e deveres e sindicalização.... Não estou a dizer que não os tenha, mas não são eles que determinam a sua atitude. O artista pedagogo não é um professor que também é artista...é um artista que também é professor.... Ora esta atitude é avessa ao Sistema de Ensino, é subversiva pelo que a sua prática denuncia do sistema e das pessoas e pelos resultados, que, eventualmente, vão denunciar a organização social. Mas se a arte na educação não corre neste sentido, está a contribuir para a formação de consumidores para os produtos culturais e artísticos que alguém quer vender...para os grandes eventos travestidos. O trabalho do artista/pedagogo na Educação formal a ser, quando for, pelo menos em Portugal, é sempre residual, de resistência, de gueto. A questão é: porque é que o sistema Educativo não integra o gueto até para se dar a possibilidade de uma voz de “consciência”? Até o Lear que é rei ouve o Bobo... não o

segue sempre, está em tensão com ele... mas é o Bobo que acaba por “salvá-lo”. Que uma sociedade inteira não acarinho o seu Bobo.... Que não sejam os responsáveis pelo pensar da Educação, os professores universitários e os outros, os artistas (eu sei que são muito egocêntricos, daí a importância de pensar as MIT), os líderes políticos (ainda não são todos Trump), a salvaguardar a existência de nichos de contracorrentes...na Educação formal e não formal... (curiosamente no âmbito do não formal o espaço de manobra é bem maior, os proventos e os meios é que são bem escassos...). Estamos muito mal.

A outra questão prende-se com a maneira como os atores e candidatos a atores veem a sua profissão, quais as expectativas que têm e como encaram o seu papel na sociedade. E por outro lado o que é que a sociedade espera deles. Penso que a sociedade espera duas coisas: que sejam uma peça da engrenagem do *show business*, e temos as hipótese de trabalho na televisão, toda a espécie de eventos, do comercial ao *entertainment* camarário, onde é preciso dominar uma série de truques mas onde o essencial muitas vezes nem é isso e não é quase nunca a tua competência técnica e o teu pensamento artístico que interessam, não quer dizer que se os tiveres não possas fazer o trabalho tão bem ou melhor que os outros, só que podes não estar para isso; Mas a sociedade também espera que sejas um artista, que proponhas novas ficções e leituras do mundo, que provoques... Este espaço está cada vez mais reduzido e muitas vezes tens de vaguear de um no outro... eles não se excluem para um ator... pode fazer escolhas, pode recusar... mas saber porque é que recusa, o que quer, fazer escolhas, ter objetivos artísticos e saber lutar por eles, saber ceder e não ceder...

Aqui volto à ideia do Curso da ESEC. Sou suspeito... Mas pensar com valores, com ética, dá muita força para viver, para ir à luta. Como já disse há um campo de possibilidade enorme no âmbito da intervenção não formal. Se me sentir minimamente preparado para desenvolver projetos nesta área por pouco visíveis que sejam, alimentam uma atitude de resistência pessoal e social que não é das coisas menos importantes na arte e na vida. Os alunos que têm saído do Curso estão quase todos a resistir na Câmara tal, na Associação x, no projeto z, muitas vezes fazendo outras coisas para sobreviver, na fossanguice.... Teimando, teimando, teimando apaixonadamente. Quase que me apetece dizer: abram concursos para estes projetos não formais..., mas garantam e desenvolvam os outros.

Porque na Música, por exemplo, é diferente, temos imensos locais onde ainda existem bandas, existe uma estrutura. Têm maestro, os músicos, têm uma Escola de Música. Isto em muitos sítios do interior do nosso País.

Sente-se que é uma tradição?

Sim. Também havia a tradição dos grupos amadores [de Teatro]. Perdeu-se, penso eu, porque não houve uma renovação de processos de trabalho. A Música, não sei ao certo, mas tocar um instrumento faz-se, basicamente, da mesma forma que se fazia há cem anos, é tocar, tocar. Fazer Teatro hoje, nestes contextos não tem nada haver com o que se fazia há 50 anos. Os contextos mudaram radicalmente. Os modelos mudaram radicalmente, a técnica, o pensar. E ainda não se inventaram os projetos para estes novos contextos que tenham em conta as mudanças radicais operadas a todos os níveis. Não houve uma renovação dos meios, do pensar o Teatro nesses sítios. Começa a haver mais, começa a aparecer uma vontade enorme de fazer Teatro e há um deslocamento do rural para o urbano, acompanhando de resto a movimentação das pessoas...

Esses ecos também vais sentindo com os teus alunos? Os que fizeram o curso, que receberam formação e que vão contruindo um percurso de trabalho artístico profissional? Ou seja, fazem isso porque têm vontade de dar um contributo com aquilo que aprenderam, por opção?

É evidente que se calhasse terem uma proposta de um Teatro São João, ou da Televisão, eles iam. A questão é que até não ser o sonho... é o tempo presente a que me entrego de alma e coração, apaixonadamente e acredito nisto e entusiasmo-me com isto. É como fazer um papel secundário: este é o papel mais importante da peça porque é o meu.... Na próxima quero fazer o protagonista..., mas só quando for....

E eles saem do curso preparados para essa alternativa?

Sim, em princípio devem estar. Têm umas ferramentas mínimas, mas têm sobretudo uma coisa que o curso trabalha: um ideal, um objetivo. E eles começam a descobrir isso quando fazem. Percebem que não dá muito dinheiro, mas que dá muito gozo. Percebem que vale a pena fazer. É uma marca um bocadinho do curso. O aluno tem ferramentas para proporcionar que as pessoas, com quem vai trabalhar, tenham uma experiência artística. E o que é uma experiência artística? Para mim é uma experiência metafórica da vida. É

pensar a vida, pensar as coisas noutra sítio. As coisas estão muito formatadas, a escola faz isso, a vemos a vida de uma determinada maneira como se fosse a certa e todas as outras estão erradas.... Mas a realidade tem muitos ângulos de visão. No meu ponto de vista a Arte - e eu enquanto artista, pedagogo e como ator - o que quero é propor uma visão da realidade que espante.

Eu abordei o Curso de Teatro e Educação da ESEC, em primeiro lugar por estar inserido a um nível de no ensino académico, e em segundo lugar, por ter sido um curso orientado para desenvolver o lado artístico a par com a pedagogia. Mas por aquilo que me disseste um” megaprocesso” como Bolonha transformou de alguma forma essa forma inicial do curso de Teatro e Educação...

Desculpa, penso que ainda não terminaste, mas creio que vem a propósito... para mim, mais importante do que a pedagogia (a pedagogia num sentido estrito, ou até escolar da palavra, no sentido de estabelecer uma série de normas para transmitir determinadas coisas) é a competência artística numa pessoa das artes, numa pessoa de Teatro.

É o domínio técnico da linguagem com que vai trabalhar. Por exemplo, na Música, o domínio e a paixão da Música é muito importante. No Teatro, é muito importante dominar as técnicas, os jogos, como se vai organizar materiais e construir, “escrever” as espontaneidades...provocar vómitos...Adivinhar coisas... Isso, para mim, é muito mais importante do que saber muita pedagogia, ou até psicologia das crianças. É preciso saber pensar bem e o que se quer. A informação, como muitas vezes é transmitida nessas unidades curriculares pedagógicas, com receitas e ideias feitas não interessa nada. Saber identificar problemas e trabalhá-los não para os resolver, mas para viver com eles sempre a chagar-me a cabeça. Quando tenho a solução, não tenho problema ... estou de férias!... Nesse sentido o curso [Teatro e Educação ESEC] mantém essa atitude.

Tendo em conta parte da investigação desenvolvida em torno da EA no nosso país, sabemos, que por exemplo, no 1º Ciclo, o contacto dos alunos com a área artística depende em muito do professor que encontram no seu caminho, ou seja, se o mesmo se sente ou não à vontade para abordar a área da EA, sendo assim os alunos podem vir a não contactar com essa área...

Pode depender também das autarquias, por exemplo, o caso das AEC'S.

A propósito das AEC'S e do seu formato (o facto de ser ao fim do dia, de os alunos já estarem cansados, ou ainda nalguns casos, possivelmente, de estarem ainda com mais vontade de recreio) se calhar quem lá chega para orientar essas horas, e atenção, podendo ser ou não ser, como referiste essa pessoa com o tal perfil que que está lá não “só “a orientar pedagogicamente, mas que pretende estimular nos alunos contactos com a dimensão artística, esbarra com as próprias condicionantes das AEC'S. Parece-me que uma área como a do Teatro, fica numa zona intermitente, arbitrária. Em que a sua presença na escola depende do tipo de projeto da escola, de quem lá foi colocado para o efeito, podendo ser ora um curioso, ora um professor de outras matérias, mas que tenha alguma ligação à área... Achas que pode passar a ideia que o Teatro na escola assume alguns contornos de disciplina de segunda categoria?

Isso prende-se com duas coisas, por um lado, os sistemas de Educação de um país são extremamente lentos, burocráticos e conservadores. Portanto demoram muito tempo a mudar, mesmo quando já há orientações políticas nesse sentido... e essas já levaram imenso tempo a ser definidas. É assim. Os próprios professores são na sua maioria assim também. Entre a Matemática e o Português que são o “puro e duro”, as pessoas acham que o que é importante é “o puro e duro”. É evidente que a questão artística, a questão da Arte na aprendizagem, na Educação, no desenvolvimento pessoal, etc, está tudo bastante bem teorizado e bem-dito, mas não tem lugar porque as pessoas são conservadoras nos próprios processos. E só veem o imediato o que serve para o resultado do treinamento, ou seja, “eu estudei, aprendi assim, porque há de o meu filho estudar de outra maneira?”. Nos próximos vinte ou trinta anos tudo o que pode acontecer são exceções, “pequenos” casos. O caso de uma AEC “aqui”, ou de um projeto “ali”, mas são sempre casos. Eu acho que a escola obrigatória está a romper por todos os lados, que é urgente avançar com modelos completamente diferentes de ensino/aprendizagem, como já acontece por exemplo nos países nórdicos. Não acredito é que a filosofia da educação vá mudar radicalmente ou até um bocado. Não é possível. *Mas é muito importante que existam Bobos, como dizia atrás, até para o sistema não se autodevorar, os escapes fazem com que a caldeira não rebente. E são precisos muitos e variados escapes para as coisas não implodirem* [itálico do entrevistado].

Por aquilo que e eu li nesse documento [o entrevistado refere-se ao REA] acaba por ser uma tentativa disto que acabo de dizer sem o ceticismo com que o digo. E é muito importante porque esses senhores são ouvidos pelos Governos. Resta saber se os Governos vão manter as matrizes a que estamos habituados há já algumas décadas.

Às vezes as pessoas pensam que a Arte é mais um conhecimento, mais uma disciplina... Se for assim pode ser muito chato ou muito interessante, exatamente como o Matemática ou o Português... Se não é um desafio e voluntário.... Não interessa. Atenção: para escolher eu tenho que conhecer. Então há que começar com uma propedêutica para a opção.... Ui!.... Acho que nunca vamos conseguir....

Podemos considerar que é desejável defender o contato da sociedade com a Arte. Nomeadamente, por exemplo através da presença do Teatro na escola. No entanto, por vezes, para garantir e legitimar a presença do Teatro na escola, aponta-se para que este seja igual às outras disciplinas...

Exato, e com a mesma filosofia....

Pergunto-te tendo em conta o teu percurso no Teatro e na Educação onde é que será que se pode estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de salvaguardar o contato dos alunos na escola com as áreas artísticas (nomeadamente através da presença do Teatro na escola) mas garantindo que se confere, às mesmas, um espaço de salvaguarda das suas qualidades, diferenças e processos específicos, mas sem as afastar da escola? Pese embora que, por vezes, nesse espaço podem ocorrer práticas menos corretas que não abonam nem a favor da área, nem dos artistas, nem dos pedagogos, e muito menos a favor dos alunos.

Parece-me que a questão é um pouco mais vasta. Hoje em dia o próprio modelo geográfico da sala de aula não funciona. A base, a estrutura, (entendida aqui como: os cinquenta minutos, os professores de Inglês, de Matemática, os anos, os parâmetros de avaliação...), pertencem a um modelo que não funciona. Esse modelo deve desaparecer, tem de desaparecer, mas vai demorar muito tempo. (Já temos experiências do abandono desse modelo, em Portugal, há dezenas de anos e com enorme sucesso). É nesta viragem que, eventualmente, a Arte, nomeadamente o Teatro, dentro do sistema de ensino, se pode tornar ou numa aquisição de conhecimentos mais ou menos “exótica”, ou num

acontecimento “rasgativo”. Num certo sentido o Teatro se entrar num esquema ultrapassado, morre. Quer dizer: introduzir o teatro nesta filosofia e organização curriculares, que estão elas próprias moribundas é entregar o ouro ao bandido, isto partindo do pressuposto que o Teatro vai alguma vez integrar o sistema educativo, seja de que maneira for. A área do Teatro, de uma certa forma, não é muito técnica para quem faz, claro que tem de ser para quem dirige, organiza e orienta. Não é como a Música ou a com as Artes Visuais que supõe uma série de aprendizagens técnicas.

O Teatro é da alma. Os responsáveis por pensarem a educação e as escolas só poderão dar o devido valor ao Teatro, se atenderem a que nele existe esta essência, esta matriz. Mas, normalmente, não é o que acontece. Por vezes, o Teatro está presente na escola para fazer o “teatrinho” (que as pessoas estão à espera). Se se optar por trabalhar a essência do Teatro, este pode não ser considerado digno, pode colidir com os pressupostos filosóficos do sistema educativo. Nem é preciso ir tão longe: começa logo com a disposição da sala de aula, os noventa minutos, os parâmetros de avaliação, as aquisições, os modelos das relações interpessoais... etc, não se coaduna com a natureza do trabalho a desenvolver. Lembro-me que quando passei pelo secundário como professor de teatro a determinada altura os alunos começaram a tratar-me por tu e/ou pelo nome e houve professores que me fizeram a vida negra só não tive um processo disciplinar porque não estava legislado....

Tendo em conta as tuas profissões, ator e professor, existirá alguma diferença entre dizer o contacto dos alunos com a criatividade e dizer o contacto dos alunos com a criação artística. Sendo que o termo criatividade aparece muitas vezes associado a outros termos como: inovação e empreendedorismo.

Repara isso é o papel da escola. E pessoalmente não me interessa nada. Muitos documentos falam da criatividade e da aprendizagem... para que os alunos venham a ser melhores trabalhadores, mais competentes e mais eficientes, mas não para serem mais livres e mais felizes e saberem lidar melhor consigo e com a vida. Os sistemas da Educação parece que são para isso. São utilitários A Arte não é para isso. A Arte não serve para nada.... A pergunta é: onde se pode encontrar o ponto de possibilidade entre a questão artística e educativa, da Educação, no sentido de aprender/tentar viver feliz, mesmo se infeliz. Parece contraditório, mas não é. É só estranho. A Arte e o sistema

educativo são incompatíveis no meu ponto de vista. Volto a dizer as artes que entram no sistema educativo são aquelas que disciplinam, que desenvolvem habilidades que, para se iniciarem, precisam disso e, repara, não passam disso, não passam para outros patamares: a Música, as Artes Visuais - e, atenção, não estou a dizer que não sejam fantásticas -. Mas o Teatro não parte da técnica para a sua concretização, parte do jogo, da espontaneidade, da brincadeira, do faz de conta, do magma interior... a técnica tem de a ter quem dirige para saber retirar o material que os participantes vão moldar... Outra vez a formação dos professores de teatro e suas competências...

Eu não acredito, e nem acho que seja interessante, existir nas escolas professores de Teatro, como existem os professores de Matemática. Colocar o Teatro na escola como uma disciplina, é matar o Teatro. Apoio sim, que se desenvolvam projetos em escolas, a partir do Teatro. Projetos artísticos teatrais e/ou multidisciplinares na comunidade, onde a escola pode ser o núcleo fundamental, pode ser o ponto de partida, e em que os miúdos estejam envolvidos. A escola deveria assumir estes projetos artísticos E já agora o Ministério da Cultura, Presidência da República, junta de freguesia.... O que não pode ser é um projeto, supostamente, artístico enxertado num clima antiartístico, desenvolvido no ambiente burocrático e imóvel do sistema educativo. E estes projetos de Arte deveriam ser para quem quiser, pois obrigar alguém a fazer seja o que for em termos artísticos.... Obrigar a ler, a contar, a ter disciplina, a chegar a horas, a estudar tudo bem. Agora obrigar alguém a representar ou a fazer Teatro ou a exprimir-se, a mexer nas suas expectativas e medos íntimos como é que pode ser? E sem isso como é que pode haver teatro? Criar o espaço onde as pessoas podem experimentar, isso sim, um espaço que seja provocador, mas atrativo, atrativo porque exige muito a quem participa e quem participa sente que recebe muito participando, e que leve as pessoas a superarem-se a si próprias... concordo. E será uma decisão da pessoa que depois contará com a presença do especialista que percebe como é que vai provocar. Não me tinha ocorrido, mas o teatro pode ser fundamental para a mudança do paradigma de escola que temos e que atrás dizia que tem de mudar e está esgotado. Não me perguntem como.

Gostarias de acrescentar mais algum aspeto?

Não.

Muito obrigada.

ANEXO K

Protocolo da entrevista a Teresa André

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Educação Artística –
especialização Teatro

Dissertação: *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: Conceções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*

Autora: Rita Durão | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Rita Durão a Teresa André, a 22/03/2017, em Lisboa.

Tendo em conta a investigação que estou a desenvolver, interessa-me perceber alguns aspetos em torno da Conferência Mundial para a Educação Artística (CMEA), nomeadamente a sua possibilidade de ligação direta com a Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA), realizada em 2007, na Casa da Música, no Porto.

A CMEA, em 2006, teve uma característica muito relevante: não ser uma conferência política. Apesar de ter sido acometido ao governo de Portugal a sua organização, a coordenação foi da UNESCO, por isso esta conferência não teve um perfil político.

Já a CNEA decorreu diretamente da CMEA e veio colmatar a necessidade de conhecer as experiências [de educação artística] existentes no espaço nacional. No currículo formal e em espaços de educação informais. A vontade era conseguir espelhar o que existia, por forma a fazer uma caracterização o mais completa possível pós-conferência.

Por isso, em 2007, antes da realização da CNEA, entre outubro de 2006 e setembro de 2007, fizeram-se conferências preparatórias, a nível regional, [incluindo as regiões da Madeira e dos Açores] com representantes e responsáveis de universidades, institutos politécnicos, escolas profissionais, escolas superiores de Teatro, Música, de Dança (as que davam formação, que formavam artistas, professores), Associações Culturais, Promotores de Artísticos, responsáveis por instituições culturais, professores e artistas. Porque se entendeu desde o início que era fundamental formar uma rede de trabalho com diferentes parceiros, compreender que hiatos existiam face à formação dos docentes e as necessidades reais, porque muitas vezes se encontraram indícios de que, nem sempre, a formação era promovida tendo em conta a realidade da escola.

Nestas conferências/encontros – espaços de debate e reflexão – tentou encontrar-se os pontos mais frágeis e perceber quais as dificuldades sentidas em cada um dos sítios. Por isso ouviram-se as associações de professores de artes (artes visuais, teatro, dança) e

percebeu-se que esses professores de artes preferiam ensinar em escolas profissionais ou cursos livres, porque consideravam que não era necessário terem formação pedagógica (como não havia quadros...era mais fácil, na sua perspectiva, entrar).

Mas isso trazia dificuldades não só para os próprios (que muitas vezes não tinham condições para ensinar, nem segurança, nem vínculo), mas também para a comunidade dos outros professores, porque existem diferentes olhares de acordo com as especificidades de cada uma das Artes. A Música é diferente do Teatro ou da Dança. As Artes Plásticas são a área que está há mais tempo no terreno e que já estão formatadas. Isto é, os professores têm uma formação artística e pedagógica muito idêntica à dos outros professores de todas as áreas curriculares: mesmo do professor de Português ou de Inglês. De facto, só a partir da década de 80, é que começou a haver formação pedagógica mais direcionada para os professores de Música, Teatro, Dança.

Lembro-me perfeitamente do caso da Anna Máscolo [bailarina] que tinha um estúdio e dava aulas, não tinha formação pedagógica: era bailarina. E toda a gente ia para a [escola da] Anna Máscolo. Não era obrigatório ter formação pedagógica para ensinar. Alguém que tivesse formação de bailarino podia dar aulas. Não havia uma preocupação em usar o formato que existia na escola: o ensino artístico, o ensino das artes era um universo à parte.

Voltando às conferências preparatórias, estas foram feitas regionalmente em Portugal Continental (Lisboa, Porto, Braga, Coimbra, Lisboa, Évora) e nas Ilhas. Foi uma das poucas vezes em que se ouviram as vozes dos Açores e da Madeira: apesar de eles terem Secretarias Regionais da Educação independentes e autónomas; e desenvolverem modelos muito diferentes. Por exemplo, as AEC [Atividades Extracurriculares] que surgiram no continente em 2006, na Madeira já tinham cerca de 40 anos. E nasceram de uma necessidade do contexto. Todos os sábados iam buscar os alunos...Trabalhavam a Música, o Teatro, o Inglês... Porque o objetivo era promover competências que apoiassem a entrada na vida ativa. E para isso foi feito um trabalho de qualificação de recursos humanos fantástico: formação pedagógica de professores, de educadores, de animadores, investiram nisso muitos recursos financeiros.

E a verdade é que um dos maiores desafios é a formação dos recursos humanos [na Educação], a atualização de conhecimentos, metodologias e tecnologias. Em qualquer

área, obviamente. Teremos docentes empenhados, felizes e proactivos se investirmos em formação adequada. Nas artes acontece o mesmo. Não podemos pensar que as artes são áreas menores, que são extrínsecas ao currículo. Elas devem ser currículo porque sem elas o currículo fica deficitário. Assim, é preciso investir na formação para os docentes de todas as áreas. E essa foi uma conclusão de todas as conferências preparatórias.

Para além da necessidade de mais e melhor formação foi invocada frequentemente a ideia da falta de informação sobre a investigação que existe nas áreas artísticas. As pessoas sublinhavam que não sabiam o que estava a ser feito, nem em Portugal, nem no mundo. Ora aquilo que foi mais salientado foi o facto de não se saber o que estava a acontecer em Portugal, apesar de ser evidente que havia muita gente a trabalhar em pequenos nichos. Isoladamente. Por exemplo, já havia experiências fantásticas do Cinema nas escolas, mas poucas pessoas conheciam....

Foi visível outra questão: em Portugal há um problema com a EA, pois muito poucos distinguem as diferenças conceptuais e práticas da EA e do Ensino Artístico...

**Conseguiram soltar-se de alguma maneira da ideia que é para ter uma finalidade...
/A finalidade da EA não tem de ser a formação de futuros artistas?**

Exato. É claro que a escola não tem de formar só atores e músicos, mas é muito importante que forme públicos; pessoas que tenham a capacidade para apreciar e avaliar o que existe. Se não desenvolvermos a capacidade de julgar... não há evolução, portanto as pessoas acabam por aceitar qualquer coisa ou então recusam simplesmente. Não há crescimento, nem estético, nem pessoal, nem coisa nenhuma. Por isso é prioritário que as escolas ensinem a olhar, a ouvir, a ver. Por uma questão de equidade até. Senão, perpetua-se a diferença. Porque alguns alunos só vão ler os livros que vêm no Plano Nacional de Leitura (PNL), conhecer as pinturas de A, B ou C porque vêm nos livros, conhecer as músicas que estão na moda; etc.... É claro que é muito bom haver um PNL, um cânone, uma lista de conteúdos culturais comuns, mas isso não é suficiente. Deve abrir-se o currículo para outras coisas, deixar entrar outros parceiros no espaço escolar e promover novas experiências. E para isso, temos de conhecer o que se faz pelo país. Quais os projetos mais impactantes e mais consistentes. E também perceber quais os mais sustentáveis e porquê.

**Essa vontade de conhecer o país surge na preparação da Conferência [CMEA]?
Quando se dá o primeiro encontro da Comissão Científica da Conferência e o rumo da Conferência muda um bocadinho ...**

Ao longo do tempo houve sempre, avulso, tentativas de conhecer o que se passava no espaço nacional em termos de educação artística e cultural. Basta recordar os grupos coordenados por Madalena Perdigão, José Sasportes, Jorge Barreto Xavier, Maria Emília Brederode que procuraram cartografar o estado das artes em Portugal em determinados momentos...A CMEA veio, mais uma vez, acordar esse desejo pois foram ali apresentados “retratos” bem completos da realidade em diferentes países e foi isso que fez nascer a Conferência Nacional de Educação Artística em 2007.

Na 2ª Conferência, a Nacional?

Sim. Porque na CMEA foi-se buscar o que se conhecia. Cada instituição tinha conhecimento de algumas experiências e, apoiados nos relatórios de trabalho dos grupos anteriormente enunciados conseguiu-se um consenso. O que foi positivo. Mas claro que foi uma amostragem muito sucinta e quando aconteceu a CNEA foram apresentados projetos de diversa natureza que foram partilhados com os 1500 participante: 1500 portugueses interessados em educação artística é muito! Na CMEA (2006) também vieram muitas pessoas - foram 500 portugueses e 500 estrangeiros – mas a percentagem das apresentações foi muito desigual, dado que a seleção foi realizada pela UNESCO que pretendia apresentar um esboço do que se passava nos diversos continentes na área artística.

Mas foi notório que as pessoas sentiram que tinha acontecido alguma coisa na CMEA. A pouco e pouco começou a ouvir-se falar dos Tocá Rufar, do Seixal. Os professores davam inputs sobre a conferência e sobre a sua importância e compreendiam que não estavam sozinhos. De repente, toda a gente falava da CMEA. Foi uma festa, e isso e foi importante. A Arte é isso.

Quando foi a CNEA, as pessoas estavam motivadíssimas para continuar o debate, mas só cabiam 1500 pessoas na Casa da Música. Foi preciso recusar inscrições. Foi fantástico. Toda a gente queria ir.

Foi um sinal muito positivo...?

Foi. Foi um sinal muito positivo. Os professores tiveram dispensa para assistir à conferência pois a mesma funcionou como formação. A CNEA decorreu durante três dias na Casa da Música, no Porto. Mas saiu para as ruas e continuou lá fora. Muita gente que não conseguia entrar nas salas ficava a conversar, a criar, e ali nasceram projetos fantásticos. As pessoas estavam todas envolvidas num enorme e intenso workshop de criatividade. A verdade é que saíram dali não sei quantos projetos que ainda estão a acontecer hoje pelo país.

Da CNEA chega a sair um documento, uma espécie de versão do Roteiro para a Educação Artística (REA), mas para ser aplicado em Portugal, intitulado: Agenda para a Educação Artística (AEA). E essa Agenda?

Essa agenda [AEA] ficou suspensa no tempo. A pairar...

Tanto o REA da CMEA, como AEA da CNEA, bem como as recomendações que saem de Seoul na 2ª Conferência Mundial Educação Artística (2ª CMEA), partem do que aconteceu na primeira CMEA. Já muita gente trabalhou e já se fez muito trabalho nesta área. Não vai para a frente, porquê?

Desde a Madalena Perdigão que isso [EA] está na ordem do dia. Foi a Madalena Perdigão, depois foram não sei quantos grupos. Coordenados pelo [José] Sasportes, pela Maria Emília Brederode, pelo Jorge Barreto Xavier. E depois pelo João Soeiro de Carvalho, Comissário da CNEA....

São anos e anos de trabalho, de grupos de pessoas que muitas vezes estiveram a trabalhar fora dos seus gabinetes para ouvirem, para irem aos sítios, para organizarem, para recolherem dados. Fizeram o tratamento desses dados, apresentaram sugestões...

Infelizmente em Portugal gostamos muito de partir do zero. A CNEA fez questão de não partir do zero. Mas a maioria das pessoas prefere fazer tábua rasa do passado...

Parece que na área da EA vão acontecendo momentos importantes, diria até, extraordinários, mas depois fica tudo a pairar. Vão existindo momentos de evolução, mas com muitos hiatos?

Sim. Evolução e involução. Progresso e retrocesso. É um ciclo algo vicioso.

Esse retrocesso pode de alguma forma ser considerado, francamente, político acabando por resumir a posição de um País face à cultura?

Nem sei bem... Não sei se é só um problema de cariz político.

Será que este movimento eterno entre PS (Partido Socialista) e PSD (Partido Social Democrata) ...

Digamos que não é bom nem benéfico. A promoção de uma cultura artística para todos custa muito dinheiro e o impacto desse investimento só pode ser feito a médio e a longo prazo... E isso pode ser o que provoca que se avance dois passos, e logo se retroceda...

O questionário da UNESCO relacionado com o REA aborda a implementação do mesmo. Em Portugal como é que o Roteiro foi distribuído, como é que foi dado a conhecer, como é que chegou às salas de aula?

Foi através da CNEA. Quando acabou a CMEA e foi elaborado o Roteiro [REA] apostou-se na distribuição deste documento a nível nacional, participantes e não participantes na CNEA, escolas e outras instituições. E também estava *online*.

De 2006 a 2007, a transmissão do REA foi feita para as escolas ...

Sim. Mas também nas conferências regionais, foi fornecida uma série de documentação, entre outra o REA. Porque estas conferências regionais tinham como formato um dia de debate em grupo sobre diversas questões, a apresentação de problemas-tipo e a construção de sugestões de operacionalização.

Dá-me a sensação que se andou muito no terreno nessa altura?

Sim, pelo país inteiro.

Tenho a impressão que por alguma razão não sentimos a força destes grupos de trabalho. Certamente estiveram muitas pessoas envolvidas entre 2006 e 2007, nomeadamente, até à ida para Seoul [2ª CMEA] com a respetiva apresentação dos resultados. Houve o questionário para ser respondido e apresentado, em 2009, na 2ª CMEA, que tinha de ser sintomático de acontecimentos prévios, ou seja, de ações que tinham sido levadas a cabo para a divulgação do REA?

E havia um grande projeto para implementar a Agenda [AEA] em 2009. Por exemplo, foi criada uma base de dados para inscrever todas as experiências; um banco bibliográfico;

de web grafia; um *site*; um documentário de boas práticas que pretendia ser um instrumento facilitador do debate, da formação, etc.

Na altura quando isto aconteceu o ME sentiu que esta iniciativa estava a ser apoiada?

Não era uma questão de apoio, mas sim de trabalho em articulação. O objetivo era potencializar as parcerias entre as instituições responsáveis pela formação de docentes e criar em conjunto modelos mais adequados que garantissem mais qualidade e coerência das práticas letivas.

E houve mudança?

Há sempre mudanças...

Como é que vê a EA na atualidade?

Acho que depende da cultura de cada escola. Há escolas que levam a sério a EA. Continuo a conhecer escolas que têm projetos fantásticos, mas lá está, são escolas. Não conheço o País todo neste momento.

E como é que vê o papel do artista na escola?

É fundamental, aliás, o artista não devia só estar na escola, devia estar em todo o lado. Nós não podemos viver fechados só com matemáticos, cientistas, ou professores de línguas. Hoje a escola é um organismo vivo e complexo que deve responder aos diferentes interesses dos diversos atores. É importante, pois, a existência de promotores da curiosidade, da criatividade, do criticismo, da comunicação, da colaboração, da empatia. E um artista é um colaborador essencial para um currículo equilibrado onde exista igual destaque das artes, das humanidades, das ciências...Porque não há matérias nem professores de primeira nem de segunda.

Quando estava a dizer que não podem existir matérias de primeira nem de segunda, nem professores de primeira ou de segunda, e quando nos estamos a referir à EA nas escolas, e nomeadamente, ao Teatro.... Acha que, de alguma maneira, a ideia que se tem do artista de Teatro pode interferir na ideia da disciplina de Teatro na escola?

Infelizmente, eu acho que sim. Especialmente com o Teatro... Sabe que nos anos 90 havia Teatro em quase todas as escolas do País? Sabe em quantas escolas há agora? Pouquíssimas ... Penso que houve um retrocesso, relativamente à área do Teatro.

Sim, da própria área. Acredita que ainda há um trabalho a fazer para nos soltarmos do “peso” da ideia que os artistas muitas vezes, quando não tinham/têm ofertas de trabalho, avançavam/avançam para o ensino como uma possibilidade de emprego?

Também os professores de Matemática. Quantos arquitetos não estão a dar Matemática? As pessoas nem sempre iam para o ensino por vocação. Muitas delas iam porque não tinham outra saída profissional.

Hoje em dia já temos uma série de profissionais [na área da EA].

Claro, e com excelente formação.

E muitas vezes profissionais que além de serem profissionais das Artes, obtiveram formação na pedagogia, etc... Por exemplo, tínhamos uma escola em Évora, que era uma escola que formava professores de Teatro, e essa escola acabou. Era uma escola que formava os professores e profissionalizava.

Pois é... Enquanto não houver quadro de professores de Teatro (um grupo de docência) vai ser assim. À exceção das escolas particulares, nas escolas públicas que ainda têm Teatro sabe quem está a dar? Normalmente, são professores ou de Português ou de História que não têm...

...Não têm nem horário completo e/ou nem formação na área?

Sim, é um modo de completar horários sobretudo. E eu acredito que alguns até têm formação nesta área e investem muito. Mas considero que a criação de um grupo de docência é muito importante para separar águas.... Tal como uma associação profissional que articule com o ME e lute pelos seus direitos de forma consistente, estruturada e sistemática.

Um problema que vem de trás...

Sem dúvida...

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não. Mas se precisar de alguma coisa...

Agradeço muito.

ANEXO L

Protocolo da entrevista a Mariana Rosário

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Educação Artística –
especialização Teatro

Dissertação: *Conferência mundial de educação artística (2006), dez anos depois: Conceções e
expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*

Autora: Rita Durão | Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Entrevista realizada por Rita Durão a Mariana Rosário, a 11/07/2017, em Lisboa.

Tendo em conta a investigação que estou a desenvolver, interessa-me perceber alguns aspetos em torno da Conferência Mundial para a Educação Artística (CMEA) que ocorreu em Lisboa em março de 2006. Dois deles são frutos diretos desta conferência, em primeiro, o documento intitulado Roteiro para a Educação Artística (REA), contendo uma série de recomendações no âmbito da Educação artística (EA) e, em segundo, o compromisso assumido de concretizar no ano seguinte a Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA), que veio a ser realizada em 2007, no Porto, na Casa da Música. Este enquadramento deve-se ao facto de me interessar refletir sobre as hipóteses de estabelecer possíveis ligações entre estas conferências, os valores patentes no REA e o perfil do professor de Teatro nas nossas escolas. Consegues assinalar no tempo o teu contacto quer com estas conferências quer com o REA?

Apesar de ter sabido da realização dessas conferências [CMEA, CNEA] não tive oportunidade de estar presente. Se queres saber se senti a nível da EA, nomeadamente na área do Teatro, alguma mudança efetiva nas escolas ou nos currículos, relacionada diretamente com esses dois acontecimentos, posso dizer-te que não senti.

Em relação aos professores de Teatro creio que o primeiro momento em que senti que se deu importância à formação na área do Teatro na Educação foi quando surgiu o Curso de Estudos Teatrais na Universidade de Évora, em 1996. Porque antes disso, que eu saiba, não havia uma licenciatura que formasse professores de Teatro. Quem dava aulas de Teatro na escola era, normalmente, o ator, o artista, ou então um professor que mostrasse alguma apetência para o efeito. O meu orientador de estágio era professor de Português, mas como gostava e interessava-se por Teatro, lecionava a disciplina de Expressão Dramática (ED) e orientava também uma oficina de Teatro fora da escola, foi desenvolvendo as suas competências na área teatral que lhe conferiram as habilitações

necessárias para ser orientador da disciplina de ED. Porque até então não havia nenhuma licenciatura, ou uma formação mais especializada para quem quisesse ser professor de Teatro.

Porque é que uma licenciatura como a de Estudos Teatrais, em Évora, acaba?

Por um lado, a introdução de Bolonha, que estabelece licenciaturas com a duração de 3 anos, dificultou a reformulação de licenciaturas com uma estrutura curricular de 5 anos. No caso de Estudos Teatrais (Ramo ensino), só a componente pedagógica tinha 2 anos(!). Creio ter sido esta dificuldade um dos motivos que levou ao terminar da oferta desta licenciatura. Por outro lado, e na minha opinião, outro dos motivos reside no facto de não existir mercado suficiente. Se continua a não existir a disciplina de Teatro, ou de ED, em grande parte das escolas estar-se-ia a formar pessoas para o desemprego. Creio que tenha sido, também, por esta razão.

A Escola Superior de Educação de Coimbra também tinha uma licenciatura de Teatro e Educação, muito virada para a formação artística e pedagógica na área do Teatro, mas, entretanto, nos últimos anos conheceu muitas alterações.

Resultantes, talvez, dos mesmos motivos que agora referi.

Outros valores, ora os de mercado, ora as resultantes de acordos internacionais, como Bolonha, parecem não abonar a favor dos cursos de Teatro mais direccionados para a vertente pedagógica. Podendo chegar-se lá através da frequência de mestrado...

Sim, os mestrados, ou formação mais especializada como a profissionalização. Espero, contudo, que os estágios não se limitem ao campo teórico, mas que passem também pela prática efetiva no terreno.

Nestes dois exemplos perdeu-se um pouco a referência de uma licenciatura mais vinculada à formação do pedagogo, na área do Teatro na Educação. Um tempo concentrado e dedicado ao aprender a ensinar, aos aspetos pedagógicos da educação na área do Teatro acaba então por quase não existir? Acaba por ser uma zona vaga?

Sim, como já referi, o facto não haver mercado, e de acordos curriculares como os de Bolonha, vieram atrofiar toda uma estrutura que os mentores achavam que era a adequada,

uma estrutura com quatro anos (na altura), e com o último ano para realizar o estágio pedagógico, que atribuía a profissionalização para a docência de Teatro. Esta formação específica de professores de Teatro deixou de existir, posso estar errada, mas no presente, não tenho conhecimento da existência de Licenciaturas que formem professores de Teatro.

Indo ao encontro dos temas que temos tocado nesta entrevista, e visto seres professora de Teatro há mais de dez anos, como é que vêes na atualidade a EA na escola?

Eu vejo o que sempre vi (não sei se está relacionado com uma alguma tradição ou algum peso corporativo), isto é, apenas a Educação Visual está sempre presente e obrigatória ao longo do ensino básico. E no ensino secundário, o único curso Científico-Humanístico para prosseguimento de estudos artísticos existente são as Artes Visuais! Não existe um curso Geral de Artes do Espetáculo ou Performativas. Houve essa intenção, e o governo de António Guterres teve em mesa uma proposta de um Curso Geral de Artes do Espetáculo, mas depois o governo caiu e essa intenção ficou sem efeito. Na atualidade vejo uma primazia e domínio das Artes Visuais. Da Música não tanto porque chega ao 9º ano e deixa de existir a oferta nesta área artística, quem a quiser seguir tem de optar pelo ensino artístico especializado, o que já é muito bom. Não conheço nenhum ensino articulado na área do Teatro, infelizmente.

Voltando às conferências [CMEA; CNEA] não se sentiu nenhuma mudança na área do Teatro. Se olharmos para trás, para o exemplo da Oficina de Expressão Dramática (OED), que foi criada pelo então Ministro da Educação Roberto Carneiro, pergunto-me, porque que é que desapareceu na primeira década de 2000? O ensino da música permaneceu, bem como o da dança (embora com menos expressão), mas o Teatro desapareceu dos currículos. No presente momento nem existe como oferta de escola. E os alunos deviam poder optar, escolher. No caso das Artes Visuais, estas são obrigatórias. Atenção, não tenho nada contra as Artes Visuais. Por mim todas as áreas artísticas desde o Teatro, à Dança, às Artes Visuais deviam estar presentes na escola, mas, repito, os alunos deveriam poder optar, escolher e não podem. As Artes Visuais e a Música estão presentes na maioria das escolas, o Teatro não.

Na atualidade acreditas que a EA tem possibilidades de participar dando o seu contributo para a melhoria da qualidade da Educação, nomeadamente através da presença do Teatro na escola?

Sem dúvida. Já Peter Brook dizia que o Teatro é a melhor ferramenta para a Educação porque educa o ser no seu todo. A nível cognitivo, afetivo, psico-motor, social. Não precisamos só de aprender a matéria, precisamos de aprender valores, formas de estar em diversas situações, formas de estar com o outro. Por exemplo, através da ED, do jogo dramático, podes aprender divertindo-te. A ED põe-te a jogar e em situação de jogo, o indivíduo dá o melhor de si. E o jogo em ED exige o melhor de ti, exige criatividade, dinâmica, saber estar com o outro, colaborar, saber improvisar. É educar através do jogo, e o jogo vai-nos acompanhar sempre até ao fim.

Tendo em conta o teu percurso enquanto professora de Teatro, e com tudo o que implica: estares no terreno, na escola, contatares, diretamente, com os alunos, com diretores de agrupamento ou da escola, estares afeta a uma série de decisões do ME, como é que perspetivas sobre o espaço que é atribuído ao Teatro na realidade da escola?

Nas escolas onde não há uma tradição artística teatral é muito difícil. Nós, professores de Teatro, concorremos às escolas que já têm essa tradição do Teatro. Eu dei aulas durante muitos anos numa escola que começou com a OED, que depois passou para Oficina de Teatro (OT) e, finalmente, passou a Curso Profissional de Artes do Espetáculo (CPAE). Em algumas escolas, poucas, isto aconteceu para completarem os horários de professores que iam dar Teatro apesar de pertencerem a outro grupo de recrutamento, geralmente de Português. Noutros casos porque era tradição da escola a existência da disciplina de Teatro, mesmo não existindo professor de Teatro afeto aos quadros. Muitas vezes, também existia o grupo de Teatro da escola, que apresentava trabalhos com regularidade, nomeadamente, no final do ano. Mesmo com a mudança de diretores da escola, estes acabam por se mostrarem sensíveis a manter a tradição da presença do Teatro na escola. Nas escolas onde não existe uma tradição da vertente artística para além da Visual, o rumo e a presença das artes depende da vontade/disponibilidade das direções escolares relativamente à EA. Creio que, na maioria dos casos, o contacto com o Teatro nas escolas passa, muitas vezes, ou por idas ao Teatro, ou, no caso de as escolas terem

condições acolhem espetáculos em torno de obras que constam nos conteúdos programáticos de disciplinas como a de Português. Mas as escolas estão muito dependentes do aval das hierarquias superiores, onde as medidas economicistas têm um grande peso. Por exemplo, se uma escola tiver no quadro muitos professores de economia irá, provavelmente, abrir um curso profissional de marketing e não de Teatro. Continua a existir esta filosofia ligada aos quadros das escolas no que concerne à oferta de cursos. Com o desaparecimento da OED e da OT, o teatro vai subsistindo, (nalguns casos até com o apoio de Câmaras Municipais e/ou Juntas de Freguesia) com a existência dos Cursos Profissionais de Artes do Espetáculo – Interpretação de nível secundário. No fundo parte da sensibilidade da direção da escola, das Direções Regionais de Educação e também do poder local. Porque razão é que na zona de Sintra só uma escola oferece um curso profissional de Teatro? Porque é que em Almada (onde temos o Festival de Teatro de Almada, com uma tradição de Teatro enorme) havia um curso profissional de Artes do Espetáculo - Interpretação e, pelo que sei, terminou? Refiro-me a cursos de nível secundário, o único nível onde os alunos poderão ainda ter alguma possibilidade de formação teatral. Acabam por ser sempre razões economicistas, razões ligadas às áreas de formação dos docentes nos quadros das escolas. Normalmente, os docentes dos quadros, não têm habilitações para dar estas disciplinas artísticas, o que leva à necessidade de contratação de outros docentes. E o que o ME pretende é contratar o mínimo de pessoas fora dos quadros, e dar aqueles que estão nos quadros carga horária. O que conduz a muitos casos em que é um professor não especializado na área quem passa a dar algumas das disciplinas nestes cursos profissionais de formação de atores, chegando o mesmo professor a dar as disciplinas de Voz, Interpretação, Movimento. Se tiverem um professor do quadro sem horário, sem formação em Teatro, mas que mostra gosto pelo mesmo, é ele quem fica com o horário de Teatro. Questiono-me sempre, se vão colocar um professor de Matemática a lecionar português e vice-versa? A qualidade do ensino depende também das decisões pedagógicas e dos seus responsáveis. As disciplinas de Matemática e Português são disciplinas nucleares, essenciais não se pode brincar com elas... No entanto, com outras disciplinas...

Portanto continuamos a ter na escola disciplinas consideradas de primeira e de segunda...

Sem dúvida.

Para atingir a possibilidade da EA participar na melhoria da qualidade da Educação teria que existir uma vontade de mudança a nível das mentalidades?

Sim. Por exemplo, com o surgimento das Atividades Extracurriculares (AEC'S), deu-se um passo, no sentido de se assumir uma preocupação com a presença de disciplinas artísticas na escola, mas lá está, em horário extracurricular. Começar desde o pré-escolar com uma tradição face à importância das artes, é indício que as coisas podem mudar, mas depois chegamos ao 2º ciclo, e subsistem apenas as Artes visuais e a Música.

Pensas que a presença das artes nas AEC'S com o seu formato e horário extracurricular pode ser desvalorizada?

A questão é que tornar as atividades artísticas curriculares iria requerer alteração de todo o programa de ensino... lá está: a mudança... Penso que as pessoas ainda não estão conscientes da importância das artes na formação do indivíduo e essa proposta de mudança curricular iria apresentar muita resistência.

O Roteiro para a Educação Artística (REA) recomenda a presença do artista na escola. Inclusive a lei portuguesa contempla a figura do professor coadjuvante. Qual pode ser o papel do artista na escola? Como encaras as modalidades de articulação e desafios de colaboração entre artistas e professores? Ainda existe a tendência de pensar que o artista vai à procura de dar aulas numa escola por não encontrar trabalho no Teatro, no Cinema, na Dança...

Eu penso que podem ser várias as possibilidades. Uma delas, para as escolas que não têm qualquer contato com o Teatro, pode ser a oferta de workshops com artistas convidados que possam dar a conhecer a sua área. Mas dentro do ensino público, o que me pareceria mais importante, mesmo sendo um objetivo ambicioso, seria o de assegurar que todos os alunos ao longo do seu percurso escolar tivessem contacto com todas as artes possíveis. Já o têm com a Educação Visual e com a Música, mas seria bom alargar a outras áreas como o Teatro, a Dança, Movimento, Dança Criativa, etc... Era bom que fosse recomendado “barra” obrigatório como no caso da Educação Sexual que passou a

obrigatória. E cada escola escolheria as áreas artísticas e contrataria recorrendo mesmo a protocolos de apoio já existentes com o ME. Para depois levar o artista à escola para dar duas ou três sessões, workshops ou uma formação contínua. Seria um bom passo e uma forma de garantir a presença do artista na escola. Mesmo nas escolas que têm Teatro e professor de Teatro, penso que é muito enriquecedor a presença do artista podendo a escola dizer: “Para a semana vem determinado artista dar-vos uma visão do seu trabalho, vai-vos mostrar outras formas de ver esta área ou aquela área, vai-vos fazer passar por determinados os exercícios”, e isto pode ser uma experiência muito interessante não só para os alunos de Teatro, que provavelmente, iriam contactar com uma formação mais especializada, mas também poder ser alargado aos outros alunos de outras áreas e anos. Convidar alunos da área de Economia para uma sessão de trabalho numa área diferente, nomeadamente, a do Teatro, pode ser muito interessante e profícuo para os mesmos. Da experiência que tenho, por vezes, os alunos de outras áreas começam com alguma resistência, mas no fim da sessão já estão a participar e a gostar. Por vezes, descobrem capacidades e vertentes pessoais que de outra forma não descobririam. Penso que esta pode ser uma das possibilidades de colaboração do artista com a escola, dando uma sensibilização na área em que trabalha, quer seja no Teatro, na Pintura, na Dança, etc.

Acreditas que a presença do artista pode então ajudar na mudança de mentalidades de que já falamos?

Certamente. Só passando pela experiência da prática/educação artística é que se perceberá o contributo da mesma na formação e desenvolvimento do aluno e se mudarão mentalidades. As artes contribuem para uma melhoria e abertura do pensamento reflexivo e criativo e, conseqüentemente, do pensamento cognitivo, o que será uma mais valia para as outras áreas de formação. As artes são a mais-valia da educação, logo, a presença de um professor de ensino artístico ou um artista é uma mais valia na escola.

Mas com a possibilidade dessa colaboração entre o artista e a escola ser frequente? Ou seja, o artista estar presente na escola?

Porque não? Se resultasse, tem é de ser feita uma avaliação para perceber como correu, se gostaram, se foi útil, o que trouxe ou não de novo. O artista podia estar presente uma vez por semana, uma vez por período.

Em 2013 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em Diário da República uma Recomendação sobre a EA fazendo o ponto de situação (à data em que a mesma foi apresentada) tecendo considerações e recomendações variadas sobre a EA. Nomeadamente, no que toca à formação de professores, e à colaboração dos artistas nas escolas. Tendo como linha de fundo o teu percurso de forma ininterrupta no terreno, isto é, dentro da escola pergunto se estás a par desta recomendação (bem como das suas ideias) e se consideras que a mesma teve algum impacto nas nossas escolas? Desculpa, vou ser mais direta: pensas que a presença do professor de Teatro é tida como necessária na escola, quer se trate de uma escola com ou sem tradição de Teatro?

Em relação à recomendação, eu estou a par de muitos destes documentos graças à APROTED [Associação de Professores de Teatro Educação] da qual sou membro da direção, pois sempre que fazemos pedidos de audiência quer com o ME, quer com a Assembleia da República, ou com o Sindicato de professores, a APROTED acaba sempre por remeter para este tipo de recomendações. Mas não vejo os sucessivos Ministérios da Educação a serem sensíveis a estas recomendações, para o ensino público regular.

A nível do Teatro o que eu tenho assistido é que com o “boom” da televisão e das séries de ficção e novelas, verificou-se o aparecimento de escolas de teatro particulares, bem como de cursos de formação de atores. Aí sim a mudança e o aumento de oferta de formação nesta área são notórios.

No que respeita ao ensino público regular o mesmo não se verificou, pelo contrário. A oferta da disciplina de Oficina de Expressão Dramática/Teatro na escola veio a desaparecer. Parece que há qualquer coisa que está fechada... As artes, principalmente o Teatro, foram sempre consideradas como uma atividade extracurricular, mesmo os pais/encarregados de educação sempre acharam que o Teatro não é bem uma disciplina, é uma atividade extra. Repito, o único sinal que poderia estar mais ligado à presença da EA [área Teatro] seria o projeto de Curso Geral de Artes do Espetáculo que ficou na gaveta. Eu tenho conseguido dar continuamente aulas no ensino público secundário porque surgiram os cursos tecnológicos de Animação Sociocultural que têm as áreas de Expressões e Animação e depois surgiram os cursos profissionais, nomeadamente, Artes do Espetáculo onde aparecem disciplinas direcionadas para o Teatro. Para mim a principal

questão é dar oportunidade aos alunos de, na sua passagem pelo ensino básico e secundário, poderem ter acesso à formação artística, mesmo que essa formação não venha a ser especificamente utilizada a nível profissional. Passar por um ensino básico e secundário com disciplinas ditas nucleares e com as disciplinas artísticas dá aos alunos muitas ferramentas e capacidades que a maioria das pessoas ainda não têm noção. Eu vejo pelos meus alunos e pelos relatos das suas experiências. O Teatro na escola (e a EA em geral é uma via que forma melhores seres humanos, mais sensíveis e não é só a nível artístico pois, o Teatro abrange muitas valências: pessoal, social, criativa. Independentemente da profissão que os alunos venham a escolher, temos de lhes dar oportunidade de fazerem o ensino secundário de mão dada com a EA. E temos dados que comprovam a importância das artes no desenvolvimento integral do aluno. Como diz António Damásio um currículo sem artes não forma bons cidadãos²⁹. Para rematar esta resposta penso que no fundo por mais recomendações que existam tem de haver primeiro uma mudança de mentalidades, de cultura. E os nossos governos, os nossos políticos, ou quem está à frente do ensino não tem sido sensível face a esta recomendação e a outras. Por mais que possa existir um ou outro Ministro da Educação que tenha essa sensibilidade tem de lutar muito contra um sistema que já está implantado e é averso à mudança. É sempre uma luta maior quando é uma luta de mentalidades e de poder. Tais mudanças têm de passar pelas pessoas, pelo governo, pelas direções gerais de Educação. Quanto à questão da presença do professor de Teatro na escola, infelizmente, não creio que a comunidade escolar a julgue necessária e ou/imprescindível. Mas creio que, nas escolas onde existe um professor de Teatro, a sua presença é tida como útil e enriquecedora das atividades escolares, não existindo ainda, no entanto, uma consciência do contributo importante e enriquecedor do Teatro na formação dos alunos. Estamos melhor, mas continua-se ainda muito com a ideia de que a Arte, nomeadamente o Teatro, não é importante para a formação do aluno/ser humano e para a sua profissão no futuro. Ainda há um longo caminho a percorrer.

²⁹ No momento da validação desta entrevista, a entrevistada pediu para enquadrar a sua afirmação com esta nota de rodapé: "Um currículo escolar que integra as artes e as humanidades é imprescindível à formação de bons cidadãos", feita pelo cientista António Damásio na CMEA de 2006. <https://www.publico.pt/sociedade/jornal/e-muito-mais-facil-ensinar-matematica--e-ciencia-do-que-artes-67080>

Gostarias de acrescentar mais alguma consideração?

Penso que não.

Obrigada pelo teu contributo.