



ESCOLA SUPERIOR DE
TEATRO E CINEMA
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Teatro e Cinema

Dissertação de natureza científica

ESCOLA ARTIVISTA,
UM ESPAÇO DE ENCONTRO POSITIVO

Sandra Isabel dos Santos Alves Gante

Mestrado em Teatro e Comunidade

Lisboa

Outubro, 2018



**ESCOLA SUPERIOR DE
TEATRO E CINEMA**
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

**Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Teatro e Cinema**

ESCOLA ARTIVISTA, UM ESPAÇO DE ENCONTRO POSITIVO

Dissertação de natureza científica apresentada à Escola Superior de Teatro e Cinema, para obtenção do grau de Mestre em Teatro e Comunidade e elaborada sob a orientação do Exmo. Senhor Professor Doutor Armando Nascimento Rosa.

Sandra Isabel dos Santos Alves Gante

Mestrado em Teatro e Comunidade

**Lisboa
Outubro, 2018**

À vida!

Sobretudo, à minha mãe que,
um dia, desejou fugir com os ciganos e ir correr o mundo.

Resumo

A investigação em Teatro e Comunidade opera e potencia uma mobilização transversal de diferentes conhecimentos e metodologias que, pela sua própria natureza e objectivos – artísticos, socio-culturais, educacionais e de desenvolvimento, a tornam especialmente permeável aos novos paradigmas da educação e da psicologia comunitária positiva.

As suas poéticas pressupõem a compreensão das necessidades e expectativas de grupos e comunidades, assentes em processos participativos. Procuram dar resposta aos novos desafios sociais, recorrendo a uma informalidade organizativa e relacional, através de narrativas constituídas em acções de identidade cultural. Tanto a psicologia como o teatro trazem consigo concepções e expectativas sobre a comunidade e apresentam formas específicas de as activar, convocar e de as compor. Ambas trabalham o desejo de comunidade, dando consistência ao colectivo. Ambas compreendem que o desejo de comunidade não é o desejo de afirmação ou de fortalecimento da sua identidade, mas o desejo de abrir espaço para a passagem dos devires que ela comporta.

A aproximação intencional entre a psicologia positiva e o teatro procurará estabelecer um encontro que os reinvente e potencie mutuamente, redimensionando os seus limites através de uma partilha de forças e de afectos. Por um lado, a psicologia positiva, focalizada no positivo e no funcional, na sua exploração das formas como a vida se organiza no espaço e tempo, como acompanha as pluralidades e as diferenças que podem ser encontradas num território, como cartografa as suas virtualidades, as suas linhas de fuga, onde se permite experimentar o dissenso, os vazios de sentido e a partilha do comum; por outro, um teatro onde a vida seja posta em cena, não no sentido de ser explicada, mas de ser reinventada, de compor novas partilhas, novas formas de experimentar a vida e que se afirme como vector de transformação social.

É no sentido de integrar uma filosofia positiva e apreciativa na comunidade educativa que acredito ser possível a construção de um modelo de desenvolvimento comunitário que perspetive a arte do teatro e das metodologias expressivas como mecanismos primordiais de actuação, quer ao nível da identificação e consciencialização dos factores de sucesso diagnosticados, quer na forma como podem ser dinamizados processos de real transformação comunitária.

Palavras-chave: Teatro e Comunidade; Psicologia Positiva; Metodologias Expressivas; Educação.

Abstract

The research in the field of Theater and Community produces and enhances an transversal mobilization of different areas of knowledge and methods, that depending on their nature and goals- artistic, social, cultural, educational or development, make this kind of research wide open to the new education and positive community psychology paradigmas.

Their poetics imply the understanding of the needs and the expectations of groups and communities based on participatory processes. They intend to give answers to new social challenges, using an organizational and relational informality, through narratives constituted by actions of cultural identity. Psychology and Theater bring along conceptions and expectations about community and they bring several ways to activate, compose and call the community. Both of them enable the existence of communities and they give meaning to the conjoint. They are aware that the desire of the collective is not a desire of a particular identity, it is the will of giving space to the obligations of the community.

The intentional nearness between positive psychology and theater will seek to establish a common point that reinvents and mutually reinforces them, resizing their limits through sharing strengths and affections. On one hand, positive psychology is focused on the positive, the functional, exploring how life is organized in time and space, as it accompanies the pluralities and differences that can be found in a territory, how it draws its virtualities, its escape lines, where it is allowed to experience dissent, the voids of meaning and the common.

On the other hand a theater where life is put on the scene, not in the sense of being explained, but of being reinvented, composing new shares, new ways of experiencing life, and affirming itself as a vector of social transformation.

It is in the sense of integrating a positive and appreciative philosophy in the educational community that I believe is possible to build a community development model that looks at the art of theater and expressive methodologies as the primary mechanisms of action, both in the identification and awareness of factors successfully diagnosed, as well as the way processes of real community transformation can be dynamized.

Keywords:Theater and Community; Positive Psychology; Expressive Methodologies; Education.

Índice

Índice	7
1. Introdução	9
2. Intenções.....	11
3. Linhas de um enquadramento teórico.....	13
3.1. Escola pública: lugares de encontro.....	13
3.2. Comunidades educativas: cenários de interacção social, locais de empreendimentos éticos.....	14
3.3. A quimera do modelo nórdico.....	18
3.4. Educação pela Arte.....	21
3.5. Escola criativa.....	27
3.6. Presente: da pessoa à poética da pessoa.....	30
3.7. Espaço imperativo: autonomia e flexibilidade curricular.....	33
3.8. Espaço: escola em (trans)formação.....	40
3.9. Espaço e palco de transversalidade.....	42
3.10. Teatro, espaço de encontro de uma comunidade positiva.....	45
3.11. Espaço: palco activista.....	49
3.12. Escola activista.....	53
3.13. Espaço de questionamento.....	56
3.14. Teatro: espaço de reivindicação, em defesa de uma educação artística.....	59
3.15. Fonteyras: entre o teatro e a psicologia.....	64
3.16. Contributos da Psicologia Positiva e do Inquérito Apreciativo.....	66
3.16.1. Bem-estar.....	67
3.16.2. Inquérito apreciativo.....	69

3. 16.3. Escola Positiva.....	72
4. Reterritorializar novos espaços de pedagogia.....	77
5. Mapeando espaços.....	83
6. Considerações finais.....	85
7. Referências Bibliográficas.....	89
8. Anexos.....	98

1. Introdução

“Mudar o mundo, amigo Sancho, não é loucura nem utopia, mas sim justiça.”

Dom Quixote de la Mancha – Cervantes

A investigação em Teatro e Comunidade opera e potencia uma mobilização transversal de diferentes conhecimentos e metodologias que, pela sua própria natureza e objectivos – artísticos, socio-culturais, educacionais e de desenvolvimento, a tornam especialmente permeável aos novos paradigmas da educação e da psicologia comunitária positiva (áreas em que me encontro, desde sempre, envolvida).

As artes comunitárias têm dado um importante contributo na promoção de práticas participativas e inclusivas nas sociedades contemporâneas. Metodologias expressivas baseadas não só no teatro, mas também na dança, na música, ou na pintura, provocam mudanças, não só nas dinâmicas individuais e intrapsíquicas, como nas dinâmicas interpessoais, socioculturais, dando, na maioria das vezes, ritmo e melodia às grandes danças históricas dos ir e vir sociais. (Feraç, 2012)

As suas poéticas pressupõem a compreensão das necessidades e expectativas de grupos e comunidades, assentes em processos participativos. Procuram dar resposta aos novos desafios sociais, recorrendo a uma informalidade organizativa e relacional, através de narrativas constituídas em acções de identidade cultural.

As práticas em teatro e comunidade e as suas narrativas possibilitam momentos de ritualização e celebração colectiva como forma de agregação social e artística, activando processos onde a comunidade assume um papel de coesão, geradora de bem-estar individual, colectivo e sociocultural, através de uma arquitectura eficaz que cruza e valoriza a dimensão participativa da comunidade e a estética teatral. (Bezelga, 2016)

O recente modelo da psicologia positiva entrecruza-se elegante e eficazmente com o novo paradigma da psicologia comunitária. A nova dimensão dada pela psicologia positiva, vai além do intra-individual, dedicando-se abertamente ao estudo e intervenção junto das comunidades e instituições, mobilizando-se, assim, como parte activa e útil nas mudanças sociais e no restabelecimento da justiça social.

Afastada do modelo científico de resolução de problemas e da identificação de necessidades das pessoas, grupos e comunidades, a Psicologia Comunitária Positiva adota uma perspectiva centrada nas forças e *empowerment* das populações, concebendo a libertação e o bem-estar como um processo histórico e colectivo. (Marujo, 2007)

A atenção aos oprimidos e a luta pela inclusão, integração, libertação e reequilíbrio na distribuição de poder tem sido uma das mais fascinantes bandeiras da psicologia comunitária.

A aproximação intencional entre a psicologia positiva e o teatro procurará estabelecer um encontro que os reinvente e potencie mutuamente, redimensionando os seus limites através de uma partilha de forças e de afectos:

- por um lado, a psicologia positiva, focalizada no positivo e no funcional, na sua exploração das formas como a vida se organiza no espaço e tempo, como acompanha as pluralidades e as diferenças que podem ser encontradas num território, como cartografa as suas virtualidades, as suas linhas de fuga, onde se permite experimentar o dissenso, os vazios de sentido e a partilha do comum;
- por outro, um teatro onde a vida seja posta em cena, não no sentido de ser explicada, mas de ser reinventada, de compor novas partilhas, novas formas de experimentar a vida e que se afirme como vector de transformação social.

Quando a psicologia e o teatro se propõem a intervir na direcção da transformação social, podemos inferir uma dimensão política e estética comum entre ambos e acreditar que a mudança é possível.

Tanto a psicologia como o teatro trazem consigo concepções e expectativas sobre a comunidade e apresentam formas específicas de as activar, convocar e de as compor. Ambas trabalham o desejo de comunidade, dando consistência ao colectivo. Ambas compreendem que o desejo de comunidade não é o desejo de afirmação ou de fortalecimento da sua identidade, mas o desejo de abrir espaço para a passagem dos devires que ela comporta.

A abertura do teatro aos fluxos da comunidade, às suas forças e desejos, convida a psicologia a contaminar-se pela arte. É no sentido de integrar uma filosofia

positiva e apreciativa na comunidade educativa que acredito ser possível a construção de um modelo de desenvolvimento comunitário que perspetive a arte do teatro e das metodologias expressivas como mecanismos primordiais de actuação, quer ao nível da identificação e consciencialização dos factores de sucesso diagnosticados, quer na forma como podem ser dinamizados processos de real transformação comunitária.

2. Intenções

Em nome de uma escola que se deseja holística, sinérgica e integradora, e de real preparação para o futuro, o teatro, como metodologia, merecerá ser entendido como um valioso instrumento catalisador na luta pela inclusão e *empowerment* e, sobretudo, como instrumento de consciencialização e mobilização de forças e virtudes - individuais e colectivas, com vista a uma transformação da sua comunidade educativa.

Para tal, torna-se imperativo pensar-se na expressão e na arte não só como modelo de intervenção na comunidade, mas também como veículo de reconstrução identitária e de coesão social - como canal onde toda uma comunidade se reincreve e reedita através de um processo de macroeconomia psicoenergética social.

O teatro perspectivado como ferramenta de inclusão social e a comunidade enquanto princípio e meio de construção de um trabalho artístico servirão de ponto de partida para a idealização de um modelo de desenvolvimento comunitário focalizado no positivo e no funcional, tendo por base as novas metodologias participativas e apreciativas da psicologia positiva.

O presente trabalho procurará reflectir sobre uma possível intersecção de metodologias expressivas, com foco no teatro, e da psicologia comunitária positiva, procurando o alinhamento de um construto teórico que fundamente, no futuro, a construção e implementação de um projecto que os reflita, numa comunidade específica - a educativa. A este projecto será dado o nome de Escola Artivista.

Desta forma, procurar-se-á proceder a um inicial trabalho exploratório, sob a forma de ensaios críticos, perspectivando uma análise teórica e enquadramento de diferentes temáticas e questões:

1. Apresentar diferentes perspectivas teóricas para a definição do campo de acção e pensamento do Teatro e Comunidade:

1.1. destacar os pontos convergentes e divergentes que daí emergem;

1.2. destacar o diálogo e o espaço de construção que contempla o encontro entre os dois conceitos-realidades, assumindo-o como o espaço das práticas artísticas comunitárias e de expressão e emancipação do indivíduo e do colectivo;

2. Definir o conceito de Comunidade(s), especificamente, Comunidade(s) Educativa(s);

3. Evidenciar a importância das metodologias expressivas/artísticas, não só como modelo educativo e de intervenção na comunidade, mas como veículo de reconstrução identitária e de coesão social;

4. Analisar e fundamentar os contributos teóricos das metodologias apreciativas da Psicologia Comunitária Positiva, quer ao nível da identificação e consciencialização dos factores de sucesso diagnosticados numa comunidade - Bem-Estar Subjectivo - quer na forma como podem ser dinamizados processos de real transformação comunitária – Inquérito Apreciativo;

5. Mobilizar, transversalmente, diferentes conhecimentos e metodologias que fundamentem, no futuro, a construção e implementação de um projecto que os reflita, numa comunidade específica - a educativa.

Dada a natureza dos propósitos deste trabalho, considera-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, procurando privilegiar uma compreensão espiroidal dos fenómenos em estudo e das suas dimensões

possibilitando, numa segunda fase, a sua transferibilidade a novas situações e contextos.

3. Linhas de um enquadramento teórico

3.1. Escola pública: lugares de encontro

A implementação e desenvolvimento de grandes reformas no sector público empresarial e administrativo, em paralelo aos constrangimentos orçamentais de elevada despesa pública, inspiram novas políticas de reforma das organizações do estado.

A educação não escapa ao discurso da modernização nem a esta nova forma de a perspectivar, onde a referência à qualidade, eficiência, eficácia, excelência, competitividade, concorrência e cliente, palavras oriundas da lógica económica e empresarial, revelam as “tendências de uma empresarialização da educação”.

Em Portugal, como noutros países europeus, verifica-se que, sob a égide da necessidade de controlo da qualidade da prestação dos serviços educativos, se assiste à introdução de novos modelos de gestão e reorganização das escolas, a esquemas renovados de avaliação e reestruturação da profissão docente.

Aliado a estes novos modelos de regulação da escola pública e da profissão docente, emerge um novo tipo de controlo burocrático e uma necessária redefinição da própria identidade escolar.

Neste quadro de reformas administrativas, estudos indicam que o sector da educação tem sido o mais resistente. As dinâmicas de resistência à mudança advêm, sobretudo, porque os novos modelos são directamente concebidos de forma tecnocrática, uma “engenharia social” concebida “de fora para dentro”, nem sempre em sintonia com os grandes desafios e compromissos colocados à escola e que, muitas vezes, parecem escapar à sua esfera de actuação.

Face às características institucionais tradicionalmente existentes, o sentido das mudanças a que assistimos é, para já, radical e não consensual entre os diversos

actores, do ponto de vista do sentido da mudança, dos seus objectivos e dos seus impactos.

As novas exigências e responsabilidades que recaem sobre as escolas e, conseqüentemente sobre os professores, estabelecem mudanças significativas ao nível da praxis docente.

Reconhece-se, contudo, que os professores são peças centrais na construção da inovação e da mudança em educação e que estas só são possíveis com a implicação e o envolvimento de todos os que nela intervenham e dela beneficiem.

Os professores têm uma acção importante nos processos de inovação e de mudança, situando-se como profissionais reflexivos e críticos das situações e dos problemas com que se defrontam e a sua adaptação face às constantes exigências e mudanças implica uma atitude positiva em relação ao seu papel.

Neste contexto, importaria compreender que percepção têm os professores dos factores que determinam ou influenciam situações de sucesso e de identificar, nas comunidades educativas, potenciais positivos de forma a dinamizar verdadeiros processos transformação.

3.2. Comunidades educativas: cenários de interacção social, locais de empreendimentos éticos

“As utopias sociais e a esperança revolucionária deram lugar a microutopias cotidianas (...).”

Bourriaud

É a partir dos anos 80 que a escola, como um todo, assume um papel preponderante, enfatizando uma concepção holística da sua organização.

O conceito de comunidade educativa é regido semanticamente pelo princípio da inclusão, remetendo para um espaço socialmente indiferenciado, um território comum, responsabilidades de formação e aprendizagem, cooperativamente partilhadas entre os vários actores educativos.

Neste sentido, o critério do que é educativo é, então, o que se revele pertinente e eficaz para assegurar o sucesso do ponto de vista da oportunidade oferecida,

significando a oportunidade oferecida o modo através do qual a comunidade educativa promove, flexivelmente, a integração social do aluno. E quanto mais flexível for essa oferta, em correspondência com o grau de integração no meio, maior será a oportunidade e, paralelamente, a responsabilização.

A actualidade do tema “comunidade educativa” prende-se, sobretudo, com a reestruturação da administração escolar. As transformações em curso, no interior das escolas, passam em grande medida, pelos reflexos sociais e institucionais a que a vida escolar dos jovens é sujeita, por força das medidas políticas adoptadas. E a vida escolar dos jovens é decididamente condicionada pelo jogo contraditório de duas lógicas opostas: a da escola, enquanto estrutura institucional, sujeita a vectores político-administrativos tendencialmente universalizantes e a da heterogeneidade social, cada vez mais presente e mais afirmativa no espaço escolar.

Contrariando-se uma lógica de justificação simples e alguns lugares-comuns, conceptualiza-se a comunidade educativa como um universo compósito, palco de contrastes e contradições.

As medidas políticas têm tentado responder a estas contradições consagrando o princípio da autonomia das escolas e do projecto educativo como a base da organização da vida escolar do aluno. A aposta assenta no reconhecimento e valorização das experiências de vida dos alunos e das suas diferentes formas de cultura, como ponto de partida para a sua transformação.

A flexibilização curricular é a contrapartida estratégica dos objectivos sociais da universalização da escola que, por isso, não tem apenas alcance demográfico ou espacial mas, essencialmente, ideológico, enquanto instrumento de inclusão socio-cognitiva.

O novo currículo oferece oportunidades reais para a renovação e revigoração através de maior decisão local e flexibilidade. Exprime autobiografias porque é criado por pessoas que deixam a sua marca nos documentos e nas práticas pedagógicas. Carece de interpretação, manipulação, recriação.

Contudo, na prática, professores, alunos e directores de escolas têm dificuldade em apropriar-se dele e exercer o seu direito pessoal de interpretação e livre arbítrio.

Segundo Nóvoa (2002), a escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. Não vale mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida.

“A condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social. A metáfora do continente (os grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificamos o esforço que importa realizar.”

Trindade (2012) entende a escola como um cenário privilegiado de interacção social e local de empreendimentos éticos, espaço de encontro de uma comunidade expressiva, veículo de reconstrução identitária e de coesão social, onde culturas se podem reinscrever e reeditar. E é possível trabalhar no sentido de graduais mudanças comunicacionais, emocionais e relacionais que potenciem a realidade desta visão.

Baptista (2005) propõe a conciliação dos conceitos de autonomia pessoal e de identificação com a comunidade através de um “compromisso ético” de espaço e tempo - fazer uso do passado, nutrir o presente e “dar rosto ao futuro”, de forma pessoal, comunitária e global.

Segundo a autora, a escola é perspectivada como campo de interacção sistémica, dinâmica e a educação discutida como “desafio ético” ou acção que é “intencionalmente direccionada para a promoção da humanidade em cada homem.” (p. 59)

A escola deve assumir o seu teor social e promover uma cultura social globalizante, promovendo, simultaneamente, a individualização e a valorização independente de cada aluno e da sua própria comunidade.

A gestão curricular deve, assim, procurar “valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico” (p. 97) e ser abordada de um ponto de vista de “interrogação ética”.

A ideia de “ética como sabedoria da acção” implica envolvimento e compromisso no desenvolvimento das comunidades, especificamente da escolar, como comunidade social, através do estabelecimento de normas democráticas, trabalho cooperativo e “valorização mútua.” (p. 103)

Segundo a mesma autora, a escola, criticamente analisada como uma instituição social, como espaço de relação e de comunicação, poderá, um dia, ser entendida como:

(I) Comunidade de pessoas, ligadas umas às outras por laços de proximidade alicerçados na partilha de um património de memórias e promovidos por um espírito de valorização mútua.

(II) Comunidade de acção, com uma estratégia de desenvolvimento própria, não abdicando de tomar decisões sobre o futuro desejado.

(III) Comunidade democrática, funcionando como espaço de participação sensível e responsável, alicerçado sobre os valores da justiça, da paz e da solidariedade.

(IV) Lugar antropológico de identidade, de afectos e de memória, capaz de acolher a diferença, pela hospitalidade, numa relação de proximidade e reconhecimento potenciadora de verdadeiros laços sociais.

(V) Comunidade-aprendente, com uma atitude de busca e reflexão permanente, procurando o sentido das suas práticas.

(VI) Comunidade eticamente comprometida com o futuro, apostando num presente feito de melhorias progressivas, feito de medidas simples e passos tateantes.

(VIII) Comunidade-testemunho de humanidade, aberta à infinita pluralidade de horizontes de sentido, sempre pessoais e únicos.

3.3. A quimera do modelo nórdico

"A maior graça da natureza e o maior perigo da graça, são os olhos.
Tanto aqueles com que vemos, quanto aqueles com que somos vistos."

Padre António Vieira

A admiração que o sistema finlandês suscita em todo o mundo parece ser facilmente compreendido e partilhado pelo público português. As suas bases humanistas e inclusivas contrastam com a avassaladora vaga de ideias e medidas passadistas e retrógradas com que, por toda a parte, se pretende “curar” os males da escola pública.

O sistema de ensino finlandês inspira-nos a recolocar a escola pública no centro de uma estratégia capaz de travar e minimizar o descalabro anunciado.

Segundo AntiKainen (2008)¹ “(...) o modelo nórdico da educação consiste numa tentativa de construir um sistema de educação nacional fundado em valores e práticas específicas locais mas, simultaneamente, sujeito a influências internacionais (...), em particular, a equidade, a participação e o bem-estar social.” (p.33)

Perante o notável sucesso educativo finlandês, somos tentados a questionar a operacionalidade do seu modelo, noutra país. Enraizado numa cultura que valoriza o desenvolvimento de cada pessoa é, de facto, espantosa e paradoxal a sua capacidade de elaborar um sistema caracterizado por um elevado grau de organização e por uma flexibilidade e uma agilidade difícil de imaginar no nosso país.

A fórmula finlandesa parece simples e nada tem a ver com uma qualquer pedagogia iluminada: a ideia de que um aluno feliz, livre para se desenvolver ao seu ritmo, adquirirá mais facilmente os saberes fundamentais - uma orientação educativa que coloca, no centro do sistema, o aluno. “A Finlândia respeita profundamente os saberes, mas respeita ainda mais os indivíduos que os hão-de adquirir.” (Robert, 2010, p. 9)

¹ Antikainen, A. (2008). A Reestruturação do Modelo Nórdico de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 31-48. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34911875003>.

O grande objectivo passa, assim, por ajudar cada aluno na obtenção de um estatuto de ser humano plenamente responsável e capaz de intervir e participar conscientemente na sociedade em que se insere, sem deixar de ser ele próprio.

Os valores morais defendidos e promovidos estão imbutidos profundamente no íntimo do ser. Revelam-se como valores fundamentais no campo da ética pessoal e permitem conceber uma sociedade de indivíduos onde prevalece o respeito mútuo, a participação consciente na sociedade, sem abandonar a própria individualidade.

O espantoso sucesso da educação finlandesa deve-se, não apenas a uma sábia construção tecnocrática mas, sobretudo, a uma forte ligação à cultura de um povo que faz do desenvolvimento do ser humano integral o objectivo da educação. “É importante constatar que o sistema finlandês está em constante evolução e está enraizado numa cultura que valoriza cada pessoa.” (Robert, 2010, p. 35)

Apesar desta forte idiosincrasia, o sucesso do sistema educativo finlandês depende de inúmeras medidas de actuação social e política.

Uma das mais importantes medidas passa por um sistema de avaliação motivador. A Finlândia parece fazer a escolha de confiar na curiosidade e na sede natural de aprender das crianças. As práticas de avaliação são regradas de forma a valorizar o que cada aluno sabe. Nesta linha de actuação, a avaliação dos alunos perde o aspecto competitivo e angustiante, transformando-se num instrumento estimulante e motivador para o processo de ensino-aprendizagem por apresentar um progresso adaptado ao ritmo de cada um.

As aprendizagens procuram, acima de tudo, despertar as capacidades das crianças, a sua curiosidade, a sua habilidade, com a preocupação de estimular, motivar, escutar, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um.

Facilita, ainda, a detecção precoce de limitações, perturbações de aprendizagem e uma gestão melhorada de apoios específicos.

Por outro lado, a liberdade de escolha enquadrada, um dos traços mais conhecidos do sistema finlandês, prende-se com a oportunidade dada aos alunos para organizarem o seu próprio currículo educativo. Cada escola é livre de desenvolver linhas programáticas próprias, paralelas ao núcleo principal integrante do currículo definido a nível nacional. A vantagem para os alunos centra-se na possibilidade de que

lhes é dada de adaptarem o currículo às suas aptidões e projectos de prosseguimento de estudos.

A promoção de novos padrões de relacionamento é, também, uma importante medida de actuação - qualquer hiato entre a escola e a casa deve ser, tanto quanto possível, eliminado. O quadro de vida está concebido para favorecer esta continuidade.

Espaços e relações desenrolam-se num ambiente de grande familiaridade. A promoção de novos padrões de relacionamento e a criação de uma atmosfera de aprendizagem mais calorosa e confiante não resulta em perda de autoridade. Pelo contrário, possibilita o desenvolvimento de alunos activos e envolvidos.

Na Finlândia, a escola é uma instituição respeitada e amada. O aluno e não os saberes está no centro do sistema educativo. Do docente, espera-se que favoreça as aprendizagens dos seus alunos, num clima de tolerância e de respeito. O professor é um recurso entre outros, em salas com paredes forradas a livros e recursos multimédia pensados para a promoção da autonomia dos alunos, construtores do seu perfil de estudos e aprendizagem. Tal, não desvaloriza o papel dos professores que, após a sua formação de base, continuam em contacto com a universidade, junto da qual funcionam como consultores, em actualização permanente.

São privilegiadas a dimensão educativa e a criação de uma atmosfera de trabalho positiva e cooperativa. A tônica é posta sobre o desenvolvimento sustentado e o espírito de iniciativa.

A aposta de meios e a concentração das despesas da educação é colocada ao serviço dos alunos – um investimento substancialmente melhor direccionado. De acordo com Robert (2010) “[a] Finlândia encontrou uma dinâmica entre tutela, comunidade e escola que funciona como uma equilibrada rede de vasos comunicantes, bem oleada pelo respeito mútuo de todos os participantes e por uma noção de serviço público que estamos, ainda, longe de entender.” (p.51)

Aparentemente, a Europa partilha as mesmas interrogações sobre o futuro de uma instituição que parece perdida nos seus meios e objectivos.

Esticada até ao limite num jogo entre intelectuais, tutela, organizações sindicais, partidos políticos, pais, alunos, professores e sucessivas reformas educativas conotadas com facilitismo, nivelamento por baixo, deterioração da autoridade do adulto, a escola parece ter-se recolhido sobre si mesma perante o avanço dos

resultados negativos, da iliteracia funcional, da selecção precoce, da violência generalizada. Um falhanço público e notório marcado pelas estatísticas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que estendem, a nível nacional, a concorrência entre estabelecimentos de ensino do mesmo país. Do mesmo país, mesmo quando não partilham as mesmas realidades geográficas e sociais. Valerá a pena perguntar para que serve e de que se serve, afinal, a escola pública

3.4. Educação pela Arte

“ A arte não é, como se diz muitas vezes, o ornamento da civilização: é o batimento rítmico do coração de uma civilização (...).”

Herbert Read

O conceito Educação pela Arte enquadra-se na emergência de novos valores e conceitos, em contextos de transformação de carácter social, económico e ideológico.

Foi desenvolvido na segunda metade do século XX, por Herbert Read (1893-1968), na sua obra “*Education through art*”, obra que marca um ponto de viragem no pensamento educativo.

Em 1954, Herbert Read assume a presidência da primeira Associação Internacional de Educação pela Arte - *The British Society for Education in Art* (SEA), enquadrada no âmbito da UNESCO, decisivo para a consolidação do movimento a nível internacional.

Portugal acompanha estas mudanças criando, em 1966, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. De entre os sócios fundadores destacam-se João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano, entre outros, na defesa de um modelo pedagógico assente nos princípios de educação pela arte.

A criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte difunde as ideias de Herbert Read, fomentando a discussão destes novos ideais educativos. Gera-se,

assim, um movimento com verdadeiro espírito de investigação que, pese embora o condicionalismo do regime político então vigente, ousa e consegue inovar em educação.

Esta associação, segundo Arquimedes Santos (2008), foi actuante durante os anos 60 e 70, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, onde promoveu a valorização da educação das várias expressões artísticas. A sua evolução veio, assim, a dar lugar ao Conservatório Nacional e, de um modo pioneiro, na Escola Superior de Educação pela Arte, após o 25 de Abril. (p.19)

Segundo Sousa (2003) o trilho histórico em que se inscreve a valorização de uma Educação pela Arte remonta a Platão. Destaca, entre outros, pensadores visionários, significativos e estruturantes no processo de enraizamento desta metodologia: Rousseau (1750), Kant (1764), Almeida Garrett (1823), Adolfo Coelho (1836), Clàparede (1903), Decroly (1910), João de Deus (1911), Herbert Read (1943), Celestin Freinet (1948), João dos Santos (1950), Dobbelaere (1955), Jean Piaget (1961), Carl Rogers (1961), Vigotsky (1970).

Herbert Read (1958), na sua tese de que a arte deve ser a base da educação, aponta, enfaticamente, para a inserção da educação estética em todo o processo de desenvolvimento.

Para o autor, a educação Estética é, no fundo, uma Educação para os sentidos, pois a inteligência e as ideias do homem, bem como a consciência, baseiam-se nos sentidos. A apreciação não se adquire através de contemplação passiva. Os sentidos só podem ser ampliados através da acção metodológica baseada na expressão livre, no jogo, na espontaneidade, na inspiração e na criação.

“Na verdade o que quero é apenas isto: que a arte, concebida amplamente, seja a base fundamental da educação. Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza.” (Read, 1982, p. 91)²

² Read, H. (1982). A Educação pela Arte. Editora: Martins Fontes.

Proliferam, então, não só pela Europa, mas pelo resto do mundo, novas realidades e experiências educativas e instala-se a pesquisa em educação considerando-se a criança como um ser com potencialidades que necessitam ser plenamente desenvolvidas.

Segundo Read (1982) a Educação pela Arte aponta como objetivos:

1. A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
2. A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
3. A expressão de sentimento de uma forma comunicável;
4. A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficaram parcial ou totalmente inconscientes;
5. A expressão do pensamento de maneira correcta.” (p. 22)

O conceito de educação, é entendido como um caminho para a formação do ser, da pessoa no seu todo, realçando o desenvolvimento da personalidade; do carácter; da imaginação; da criatividade; da expressão e, entre outros, a iluminação do ser.

A Educação pela Arte, como conceito, tem sido objecto de reflexão de pedagogos, filósofos e até historiadores. “São complexas as definições de Educação e de Arte, não menos é a que pretende relacioná-las.” (Santos, A., 2008, p.14)³

Segundo Arquimedes Santos, a designação Educação pela Arte não se propõe como definição, sendo aceite como concepção geral que inter-relaciona conceitos vagos e vastos de educação e de arte, “(...) numa perspectiva de quem considera, sobretudo e para além das palavras, a importância da actividade pedagógica pelas expressões artísticas no desenvolvimento bio-socio-psicológico das crianças e adolescentes. (p. 39)

“(...) [P]edagogicamente, é um modo simplista de separar as complexas relações entre educação, ensino, arte, expressões artísticas, estética, cultura, artista, personalidade, e quantas mais que dali recorrem.” (p. 39)

³ Santos, A. (2008). Mediações Arteducacionais. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

O mesmo autor entende que “(...) o escopo da Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da personalidade, a qual se processa como via contínua e ascendente ao longo da vida.” (p. 14)

Defende uma Educação pela Arte prospectiva e permanente, capaz de promover a criatividade dos indivíduos, desde os Jardins de Infância às Escolas Superiores. Uma Educação pela Arte mais activa e promotora da criatividade da criança e da expressividade artística inserida vivamente no modo de educar. (pp. 14-15)

O que mais importa, para além da designação Educação pela Arte, é “(...) uma autentica intenção educativa de fundo (...) em que se considerem as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente (...) prosseguindo uma via contínua e ascendente ao longo da vida. (p.39)

Nos seus ensaios “Mediações Arteducacionais”, o autor reflete sobre os aspectos do movimento Educação pela Arte, num contributo para problemática de arte na educação fundamentada numa Psicopedagogia da Expressão Artística, tendo a actividade lúdica como matriz da expressividade. Implica o conceito a uma educação da sensorialidade e da psicomotricidade, da socialização e da sensibilidade, com uma intenção integradora e globalizante.

As teorias e pressupostos gerais, as suas perspectivas de aplicabilidade pedagógicas, educativas, culturais, visam o desenvolvimento harmonioso da personalidade das crianças e jovens, a partir de expressões artísticas para vivências estéticas, desde espontaneidade e criatividade próprias de um espírito aberto - uma axiológica consciencialização estética. (p. 16)

Arquimedes da Silva Santos transpõe estes pressupostos e adapta-os à realidade portuguesa, quer a nível pedagógico, quer terapêutico, tendo para isso criado terminologia própria - Psicopedagogia das Expressões Artísticas, assente na globalização e na reeducação expressiva, para melhor situar a insolubilidade entre desenvolvimento genético, integração, afectos, cognição, expressão, criatividade, formação estética, assim como a promoção de uma “Paideia do Amor e da Alegria”, termo frequente nos seus estudos e palestras.

A obra “Fundamentos psicológicos da educação pela arte”, de João dos Santos (1966), revela, também, ideias inovadoras para o contexto nacional, que marcam a necessidade de uma transformação e mudança radicais com os princípios vigentes no ensino: “desenvolve-se actualmente um movimento de renovação, no sentido de abandonar princípios pedagógicos rígidos e de compreender a criança nas suas emoções ajudando-a a descobrir o mundo.” (Santos, 1966, p.67)

Segundo Magalhães (2000) “a obra de João dos Santos é inseparável da vida, que nele é enlace e acção. Nesta obra, a vida é razão de ser da pessoa humana e é o enigma para a pedagogia terapêutica. O sujeito é relação entre educação e vida. A vida (vida interior, vida internato, vida-recordação, vida social) é de cada um; ela é condição e produto de relação e interacção, confluência, congruência.” Educar é educar-se; educar é dar-se como modelo, a si e a outros.”⁴

João dos Santos cultiva e defende uma intencionalidade e um sentido pedagógicos centrados na vida, como compromisso social e desiderato de democracia.

Para o autor “(...) felicidade autêntica é igual a realização de si próprio. Educativa é aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja à integração, do eu no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo eu e do eu pelo mundo. (Medeiros, 1975, p. 10)

O autor lança as bases de uma “Pedagogia Terapêutica”, conceito que reelabora com base nas suas experiências psico-pedagógicas no Colégio Claparède, no Colégio Moderno, no Centro Helen Keller e integrando o grupo de fundadores do Movimento da Escola Moderna em Portugal.

Define a sua “Pedagogia Terapêutica” não como uma ciência mas como uma actuação prática, que procurará institucionalizar, criando um projecto alternativo de atendimento a crianças com problemas escolares, a Casa da Praia, hoje, Centro de Estudos João dos Santos – Casa da Praia.

⁴ Magalhães, J. (?) Do cuidar, educando: revisitando João dos Santos. Texto publicado em: <http://joaodossantos.net/contributos/do-cuidar-educando-revisitando-joao-dos-santos/>

Eulália Barros (1999)⁵ define o conceito Pedagogia Terapêutica de João dos Santos como um modelo de intervenção que sintetiza a perspectiva clínica, a compreensão psicológica, a aplicação pedagógica e a educação familiar, baseando-se sobretudo na Pedagogia Curativa de Debesse (1903-1998).

A herança de João dos Santos é, assim, ao mesmo tempo, múltipla e diversa nas várias áreas de que se ocupou – motricidade infantil, pedopsiquiatria, educação, pedagogia terapêutica e uma, centrada na criança como ser integral, bem como na importância reconhecida à emoção, à criatividade e à fantasia como suportes inseparáveis das aprendizagens.

O maior contributo da educação em arte para o sistema educativo e para a sociedade é a ênfase no indivíduo e no seu próprio potencial criativo e, acima de tudo, todo o poder da arte para integrar harmoniosamente todas as componentes do crescimento que são responsáveis por um ser humano equilibrado.

As Artes na Educação não são um milagre transformador. Permitem, sim, a vivência e convivência com mundos sensíveis, com a Beleza e a Ética, com a consciência de que qualquer um pode ser pessoa de sucesso, pessoa apta na resolução de problemas, pessoa comunicadora, interventora e libertada. A inclusão das Artes na Educação ambiciona a formação integral de mais pessoas capazes de o ser em plenitude.

A Educação pela Arte pode afirmar-se como uma área estruturante da educação da criança sendo de grande interesse para a educação do século XXI o desenvolvimento de competências como a criatividade, a comunicação e o equilíbrio entre a inteligência cognitiva e emocional.

Autores como Torrance & Torrance (1974), Gardner (1993; 2000), Goleman (1995), Csikszentmihalyi (1998), Damásio (2000), Ostrower (2008), apresentam conceitos emergentes para a construção de um ser humano mais completo, interveniente e feliz. O cidadão, hoje, possui uma outra “consciência planetária” (Morin, 2002), reconhecendo-se que, das suas acções individuais, pode depender a sobrevivência colectiva.

⁵ Barros, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos*, Lisboa, Ed. Caminho.

Arquimedes da Silva Santos, oportunamente, questiona: “Persistirá uma ideia vaga e genericamente aceite da Educação pela Arte como um meio para a sobrevivência da espécie humana?” (Santos, 2008, p.339)

“Mas porquê e para quê, a actual preocupação da arte na educação? Talvez, civilizacionalmente, pela necessidade de preservar a herança humanista; talvez, sociologicamente, pela urgência de refletir, nesta era científico-tecnológica, acerca de um milénar afluente educacional europeu; talvez, pedagógica-educativamente, pela reconhecida importância das expressões artísticas no desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade da criança; talvez, e ainda, porque, apurando a sensibilidade e propiciando o equilíbrio afectivo, se repercute na aprendizagem, combatendo o insucesso escolar, melhorando o aproveitamento das diversas matérias curriculares, além de desenvolver a livre criatividade infantil, pela apropriação de meios técnicos e materiais, para uma melhor expressão pessoal.” (p. 337)

É, efectivamente, necessário impulsionar uma cultura educativa empenhada em relançar a discussão sobre o papel das artes na educação e sobre a importância da formação e criação artística para e em contexto educacional, numa visão inclusiva, globalizante e geradora de sinergias, sem perder de vista a sua essência e matriz primordial.

“Que educação, pois, para que futuro próximo? Que Educação? Que arte?” (p. 395)

3.5. Escola Criativa

“A mente é só uma. A criatividade cultiva-se em todas as direcções.”

Rodari

O primeiro de todos os conceitos que estruturam a possibilidade de ensinar Expressões Artísticas é, evidentemente, o conceito de Arte. Outro dos conceitos, organicamente ligados aos de Arte e Educação, é o da Criatividade.

A conjuntura social, económica, política e cultural actual implica, inevitavelmente, encarar a escola como um espaço determinante no desenvolvimento das qualidades que poderão fazer face às múltiplas e rápidas mudanças que o mundo experimenta, sendo a criatividade um dos principais referenciais para o futuro emergente.

Parte integrante da vivência humana, a criatividade tem na sua génese a naturalidade de um processo interno multidimensional, com uma função adaptativa (Piaget, 1972). Através dela, cada pessoa torna-se um inventor flexível do seu futuro pessoal, contribuindo potencialmente para o futuro da sua cultura (Vygotsky, 1978). Criar, inventar e compreender são motores da interacção que a pessoa estabelece com o mundo e constituem um imperativo de transformação (Feldman, 1980). A actividade criativa pode servir, assim, de base ao progresso em todo o campo de actividade, na mudança da história e na remodelação do mundo. (Taylor, 1964)⁶

O objectivo fundamental da educação é a sua transformabilidade, ou seja, a possibilidade da sua comunidade assumir um comportamento de intervenção activa e criativa sobre o seu próprio modo de ser. Esta visão da criatividade implica entender a criatividade como um processo reactivo, desencadeado pela reacção a problemas ou desafios e, ao mesmo tempo, pro-activo, contribuindo para as mudanças e, nesse sentido, para o processo de evolução.

Vários autores apelam para a urgência de uma mudança de paradigma educativo, evocando uma visão mais ampla da educação que envolva diferentes compreensões da realidade educativa e que possibilite formas mais integradas de imaginar as possibilidades futuras para responder aos novos desafios. A criatividade assume, assim, um novo eco no panorama da investigação quase um século depois da importância que Dewey (1934), Piaget (1952) e Vygotsky (1930) lhe atribuíram.⁷

⁷ Bahia, S. & Trindade, J.P. (2013). Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In F.H. Piske & S. Bahia (Orgs.). *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos*. (pp. 15-32). Curitiba: Juruá Editora.

Na tentativa de entender a natureza e determinantes da criatividade, as pesquisas surgem de várias áreas científicas. A tônica dos estudos foi variando ao longo do campo científico e da época histórica, com diferentes focos:

1- centrado na pessoa – potencialidades individuais que assentam em certas características e traços da personalidade, estilos de pensamento e inteligência. A abordagem da criatividade centrada na pessoa é o paradigma mais dominante na investigação da criatividade (Guilford, 1950, 1987; Feist, 1999; Torrance, 1989; Amabile, 1989; Albert e Runco, 1999; Batey, Chamorro-Premuzic and Furnham, 2009);

2- centrada no ambiente, na identificação de constrangimentos e estimuladores do contexto que afectam o processo criativo ou a pessoa criativa (Amabile, 1996; Shalley e Gilson, 2004);

3- centrada no desenvolvimento ou nos processos associativos (mentais e cognitivos) que levam à resolução dos problemas. A abordagem centrada nos processos é menos pessoal e mais comportamental. A pesquisa cognitiva descreve os mecanismos do pensamento criativo com especial ênfase no pensamento divergente (processo de produção de muitas ideias alternativas) e nos estágios do processo criativo (Wallas, 1926; Guilford, 1967; Amabile, 1996; Lubart, 1999);

4- centrada na produção criativa e no resultado do produto criativo;

5- abordagem sistémica do fenómeno da criatividade, que engloba, assim, características individuais, factores situacionais e a interacção entre elas. Vários autores (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Ford, 1996; Oldham e Cumming, 1996; Sternberg e Lubart, 1996; Woodman, Sawyer e Griffin, 1993) concordam que a força mobilizadora da criatividade é a tendência humana para a auto-realização sendo, contudo, indispensável um ambiente que propicie a liberdade de escolha e de acção e o reconhecimento do potencial que cada um tem para criar.

Novas abordagens perspectivam, ainda, a criatividade como indissociável da emoção. O termo Criatividade Emocional foi desenvolvido por James Averill, a partir do início da década de 90. Pode ser entendido como o processo através do qual as emoções se transformam no objecto dos empreendimentos criativos.

Nesta linha, a criatividade é perspectivada como a capacidade para utilizar as ferramentas culturais que permitem a exploração do desconhecido, descritora das emoções e da sua expressão. O comportamento criativo inovador, eficaz e autentico

reflete a capacidade para experimentar e expressar combinações originais, adequadas e genuínas de emoções. Consequentemente, quanto maior a riqueza emocional, maior a criatividade dos alunos, dos professores e da própria escola.

Os incentivos estruturados à criatividade devem ter como base a implementação de um clima global que fomente a construção de ideias, a autonomia e a abertura à diferença, em reacção ao conformismo e homogeneidade que tão frequentemente invadem a escola.

De uma forma clara, pessoas emocionalmente criativas tendem a encontrar desafios onde os outros veem ameaças; a serem capazes de revelar maior descentração das próprias experiências e a acomodar melhor as necessidades dos outros; a serem menos vinculadas a padrões sociais e mais tolerantes a traços conflituosos em si e nos outros; e a envolver-se na exploração do significado das próprias experiências emocionais (Averill, 2004)).

Se, como para Vygostky (1978), todas as pessoas são potencialmente criativas, será possível tornarmo-nos também mais criativos emocionalmente?

3.6. Presente: da pessoa à poética da pessoa

“O que eu buscava não era a estética dos espaços de fora;
era a poética dos espaços de dentro.”

Rubem Alves

Para lá do evidente, a educação precisa de procurar convocar o coração, a sua linguagem e a sua pedagogia, para abraçar a pessoa inteira. Importa que nos centremos no essencial: na pessoa, na pessoa toda.

A educação integral, alicerçada em valores sólidos que respeitam e admiram profundamente a riqueza singular de cada ser humano, “(...) é, antes de mais, o projecto de realização da pessoa.” (Carvalho, 2001, p. 22)

Perante este pressuposto, coloca-se a seguinte questão: poderá haver educação que não seja integral? Ou é integral ou não é educação. Efectivamente, o

espaço educativo é povoado de pessoas, vive delas, com elas e para elas - a pessoa, como um ser em relação. “Toda a pessoa é termo ou origem de uma relação.” (Gilot, 1985, p. 362). Não há vida sem convivência, nem singularidade sem reciprocidade.

Segundo Morin & Brunet (1992) educar é “a acção que consiste em ajudar um ser humano a formar-se; desenvolver-se; construir-se.” (p.15) “(...) [A] educação integra a ideia de formação global do homem, da qual as formações especializadas e o próprio ensino são apenas partes.” (Reboul, 1984, p. 61) “O aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível de ajudar a encontrar um sentido para a vida.” (Carneiro, 2001, p. 122)

As práticas educativas podem ser mais ou menos ambiciosas, mas serão sempre e apenas práticas. Essas práticas tornar-se-ão pobres e vazias, se pobres e vazias forem as pessoas que as praticam.

A escola inclusiva deverá, assim, centrar-se nas pessoas, recusando uma pedagogia padronizada em torno de programas uniformes e indiferentes às características de cada um.

Segundo Morgado e Pacheco (2011) “[e]nsinar tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e peso académico do *magíster dixit*, é uma ambição que configura um pensamento tradicional, que jamais pode ser partilhado nos dias de hoje”. E, o sucesso de todos não pode confundir-se com facilitismo e não significa que todos possam atingir os níveis mais elevados de educação e formação. A escola tem de aprender a educar cada um naquilo de que cada um é capaz. “Cada aluno tem de ser desafiado a desenvolver gradualmente as suas potencialidades, a competir consigo mesmo, a dar o seu melhor, na conquista do sucesso. O importante não é ser melhor do que os outros, é ser o melhor possível.” (Estanqueiro, 2010, p. 6)

As escolas eficazes em termos académicos são, também, aquelas em que os alunos são felizes. O sentir-se bem e ter um bom desempenho são uma combinação importante. No discurso da escola deve estar presente, acima de tudo, o desejo de ser feliz.

Sim, continua-se a falar da escola. No contexto do trabalho em organizações educativas, a felicidade dos educadores é, sobretudo, uma consequência, enquanto que a felicidade dos alunos é um objectivo. É importante que os educadores o digam

uns aos outros, o digam aos alunos e que sejam capazes de o dizer aos pais no início de cada ano lectivo: trabalharemos para que os vossos filhos obtenham bons resultados escolares mas, sobretudo, para que sejam felizes.

O bem-estar na escola é a pedra basilar. A partir daí, sim, pode-se olhar para outras variáveis do processo. Ninguém nunca conseguirá encontrar um percurso formativo de qualidade e de sucesso, a não ser que o faça num local onde a tranquilidade e calma no processo seja tida como um dos factores mais importantes.

Exige-se ao mundo da educação e formação alguma imaginação, originalidade e capacidade de adaptação às alterações económicas e sociais, aos novos desafios e ambientes de aprendizagem e a construção de uma pedagogia, também ela inovadora.

Confrontados com os novos métodos pedagógicos e didácticos, os professores são desafiados a rever os seus papéis, competências e responsabilidades. Os professores são a alma da mudança e é neles e na sua capacidade de trabalho em equipa que se deposita uma enorme esperança. (Azevedo, 2011, p. 19)

Apesar do isolamento profissional dos professores estar fortemente enraizado e condicionado, em grande parte, pela opacidade do betão e pela estrutura organizacional da escola, ainda é possível procurar moldar as lentes através das quais veem o mundo.

A competência científica e pedagógica é o ponto de partida, mas não basta. Só corações sensibilizados e olhares educados se aperceberão desta poética da pessoa no espaço educativo.

A cooperação entre os educadores é um factor de crescimento individual e colectivo decisivo para a criação de um bom clima de escola. Porém, a cooperação só poderá ser estimulada na presença de uma proposta educativa clara, presente desde a sua concepção e planificação. (Bolívar, 2012, p. 128)

Este imperativo pressupõe o fomento de uma cultura inovadora, uma concepção positiva de novas aprendizagens, um novo desafio formativo que passará pelo resgate da dimensão holística, integrada e criadora da educação.

Desta forma, o novo sentido com que se deseja impregnar a educação implica a poética da pessoa e da sua viagem, como possibilidades para partilhar e mapear descobertas, através da apreensão corpórea e emocional, artística e científica, de

saberes de tradição e contemporâneos, de conhecimentos integrados com origem em múltiplas linguagens e cosmovisões capazes de gerar aprendizagens significativas.

A operacionalização deste pressuposto pode ser alcançado:

- privilegiando a arte como abordagem metodológica personalizada, dialógica e de inscrição autobiográfica, baseada nas suas experiências e reflexões, nas suas aberturas à sensibilidade e à curiosidade, à produção de empatia, aos seus questionamentos e afirmações objetivas e subjectivas, à escolha e problematização de caminhos, através do afloramento interativo com as gentes e as culturas dos lugares de cada um;

- reforçando a importância das metodologias expressivas/artísticas, não só como modelo educativo e de intervenção na comunidade, mas como veículo de reconstrução identitária e de coesão social.

3.7. Espaço imperativo: autonomia e flexibilidade curricular

“Temos, sobretudo, de aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar.”

Agostinho da Silva

Perante os muitos desafios emergentes e decorrentes da amplitude da globalização, da evolução tecnológica digital e do desenvolvimento humano, a solução para o futuro da Europa, como para o resto do globo, parece residir nos cidadãos e nos seus conhecimentos, competências, formação e capacidade de aprendizagem, numa perspectiva de *“lifelong learning”*. Desta forma, Portugal não foge à tendência europeia, tendo vindo a apostar na formação dos recursos humanos, novas tecnologias e inovação como ingredientes essenciais para enfrentar e integrar a economia global.

A inadequação do actual sistema de ensino face às exigências do mundo contemporâneo tem sido reconhecida pela sociedade portuguesa de uma forma consensual. A amplitude destas transformações implica abordagens novas no campo da educação, qualificação e formação.

Com essa finalidade e inserido na actual política educativa, foi lançado o Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, introduzido pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho. Nele, encontram-se preconizadas alterações ao modelo de organização escolar, atribuindo às escolas maior autonomia, de forma a que estas sejam capazes de responder aos novos desafios de forma contextualizada.

A necessidade de repensar a escola com base numa gestão do currículo de forma exequível e em função do contexto de cada escola em particular deverá ser entendida numa óptica de participação e de responsabilidade partilhada entre os vários agentes da comunidade educativa.

No contexto actual, a recente legislação configura-se como uma nova janela de oportunidade para a (re)descoberta da escola.

O Decreto-Lei n.º 55/2018⁸, de 6 de julho, assume a prioridade do XXI Governo Constitucional em concretizar “(...) uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” O mesmo instrumento legislativo assume a necessidade de “(...) desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”.

Da análise deste documento emerge a necessidade de equacionar o currículo como um instrumento que as escolas devem gerir e desenvolver com autonomia, de forma a garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos, à saída da escolaridade obrigatória.

As novas orientações apontam, assim, para:

- a) Uma nova flexibilidade da gestão curricular;
- b) A implementação transversal da componente de Cidadania e Desenvolvimento;
- c) A aposta na dinamização do trabalho de projecto e a centralidade do trabalho docente no aluno.

⁸ Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962> (consultado a 12/09/2018).

Neste enquadramento, o desafio lançado às escolas confere-lhes autonomia para:

1) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;

2) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania activa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;

3) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua auto-estima e bem-estar;

4) Adoptar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;

5) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;

6) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;

7) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adopção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.

A assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos leva o ME (Ministério da Educação) a assumir um papel

subsidiário do trabalho das escolas, prevendo-se, por isso, a instituição de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas, no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 2018⁹, de 6 de Julho, assume o compromisso de uma educação inclusiva enquanto “processo que visa responder à diversidade das necessidades dos alunos ”(...) emergindo a escola como um espaço onde se adequam os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem.”

Na mesma linha, a construção de qualquer projecto que aponte para a flexibilidade curricular atende ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017¹⁰, de 26 de julho, que se afirma “(...) como referencial para as decisões a adoptar por decisores e actores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”.

Consideram-se ainda, nesta panóplia de legislação, as Aprendizagens Essenciais, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018¹¹, de 19 de julho, construídas a partir dos documentos curriculares (programas e metas curriculares existentes) que se mantêm em vigor e que se configuram como “(...) documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

É unanimemente reconhecido pelas escolas que há um problema de extensão dos documentos curriculares e, como tal, as Aprendizagens Essenciais surgem como

⁹ Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized> (consultado a 12/09/2018).

¹⁰ Disponível em: <http://data.dre.pt/eli/resolconsmin/94/2018/07/16/p/dre/pt/html> (consultado a 14/09/2018).

¹¹ Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115738779> (consultado a 14/09/2018).

um documento orientador onde se procura identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, com vista à consolidação das aprendizagens, ao desenvolvimento de competências que requerem e à efectivação da diferenciação pedagógica na sala de aula.

Sendo as Aprendizagens Essenciais o denominador curricular comum para todos os alunos, não esgotam em si o que um aluno deve fazer ao longo do ano lectivo. Desta forma, permitem “(...) libertar espaço curricular para que, em cada escola, se possa promover um trabalho articulado entre as aprendizagens essenciais e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos domínios de autonomia curricular”.

Apontam directamente para a promoção de aprendizagens sólidas e integradoras através de implementação de práticas de efectiva diferenciação pedagógica, convocando para tal a metodologia de trabalho de projecto como base potenciadora de abordagens de integração transdisciplinares.

Por último, considera-se a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania¹² que visa “(...) o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural através da componente de Cidadania e Desenvolvimento”. Por excelência, deverá assumir um percurso transversal em cada ano lectivo e longitudinal na perspectiva de ciclos de ensino.

Durante o último ano lectivo, 235 escolas de todo o país testaram o novo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Decorrido o primeiro semestre de implementação do PAFC, e para dar a conhecer o seu desenvolvimento, o ME promoveu um encontro nacional aberto a todas as escolas públicas e privadas do país. Durante este encontro foram apresentados, pela Equipa de Coordenação Nacional, os dados de monitorização do projecto-piloto, bem como o Relatório Intercalar da Avaliação Externa, a cargo da OCDE, reflexo do acompanhamento documental e da visita técnica realizada a Portugal, durante esse período.

¹² Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania> (consultado a 14/09/2018).

Os resultados apresentados permitem afirmar que a implementação deste projecto-piloto obteve impactos significativos, quer ao nível da melhoria das aprendizagens e resultados escolares, quer ao nível do envolvimento de toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, da qualidade e transformação das dinâmicas dos agrupamentos envolvidos.

Desta forma, o PAFC assume-se, na actualidade, como um valioso instrumento colocado ao dispor das escolas, com foco nas seguintes dimensões:

(I) A valorização das artes, da ciência, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e local;

(II) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da auto-estima dos alunos;

(III) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;

(IV) O exercício da cidadania activa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da actualidade;

(V) A implementação do trabalho de projecto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando situações de aprendizagens significativas.

Não há dúvidas que este projecto é um grande desafio para os professores, que deverão criar e implementar estratégias para o envolvimento e participação daqueles que estão no centro de todo este trabalho: os alunos.

A promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos (ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória) implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efectivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

A implementação do PAFC depende, em grande medida, do envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa. Esta cultura de participação e partilha será determinante na construção de uma escola aberta à mudança, capaz de refletir sobre a sua acção, aprender, ajustar-se e a responder à exigência contínua de melhoria.

Não será fácil operacionalizar as mudanças propostas mas reconhece-se na mudança o apelo à valorização da educação e da escola. Todos estamos convocados para a alteração da gramática escolar, quer ao nível da desfragmentação de conteúdos, espaços e tempos, quer ao nível dos papéis a desempenhar pelos seus intervenientes.

Para os professores, será um desafio muito interessante encarar o processo de ensino/aprendizagem em interação, numa visão holística e articulada do conhecimento.

A maior dificuldade poderá prender-se com a apropriação dos pressupostos dos diplomas que enformam a flexibilidade curricular. É uma ilusão pensar que todos os professores os lêem da mesma forma e todos sabemos que as mudanças não se concretizam por decreto. As pessoas só mudam quando sentem essa necessidade e prevê-se que a mudança será um processo gradual de construção colectiva dos diversos actores que serão chamados a intervir e a trabalhar em rede.

“A escola, como mundo completo, podia ser esse lugar perfeito de liberdade intelectual, de liberdade superior, onde cada indivíduo se vota a encontrar o seu mais genuíno, honesto, caminho. Os professores são quem ainda pode, por delicado e precioso ofício, tornar-se o caminho das pedras na porcaria do mundo em que o mundo se tem vindo a tornar.”¹³

Valter Hugo Mãe

¹³ Mãe, V. H. (2012). Autobiografia Imaginária. *JL Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Nº 1095, de 19 de Setembro.

3.8. Espaço: escola em (trans)formação

“Só a Arte é didática porque a Arte não explica mas implica”.

Sofia de Mello Breyner

Actualmente, as esperanças das grandes organizações intergovernamentais ancoram na educação. Definem-se prioridades e programas estratégicos, anuncia-se uma educação para a sustentabilidade e para a cidadania, numa tentativa de fazer face à crise socio-económica mundial.

Neste contexto, a educação artística pode desenvolver um papel fulcral, dando resposta ao repto do desenvolvimento, da criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural.

Nunca antes foi tão premente a necessidade de um novo paradigma centrado na educação social e existem experiências educativas através das artes, no espaço ibero-americano, que podem sugerir modelos de reflexão para a educação social e o desenvolvimento comunitário.

A marcante reforma curricular do Ensino Básico (2001) reconheceu e reafirmou as potencialidades desta área, reforçando a sua presença nos currículos educativos: “As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. (...) A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (...) [C]ontribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.”¹⁴

Neste novo contexto, a Educação Artística assume-se como área fundamental no desenvolvimento holístico do ser humano e no processo de construção do seu percurso de formação e da vida, uma vez que opera e potencia uma mobilização

¹⁴ Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). *Competências Essenciais*, (p. 149).

transversal de diferentes conhecimentos e metodologias que, pela sua própria natureza e objectivos – artísticos, socio-culturais, educacionais e de desenvolvimento, a torna especialmente permeável aos novos paradigmas da escola.

Em Portugal, a Educação Estética e Artística constitui um propósito do sistema de ensino, ainda que a sua concretização - sujeita a diretrizes inconsistentes - seja intermitente e subalternizada relativamente a outras áreas, cenário que colide com o valor educativo que possui.

De facto, apesar das valências formativas imputadas a esta área, ela tem vindo a ocupar uma posição acessória ou complementar, usadas nas nossas escolas, tantas vezes de forma explícita, "(...) como uma mera indulgência do prazer, sem o reconhecimento efectivo da sua importância formativa e [tratada], neste registo, de forma estreita e dispersa sem captar a importância da unidade das suas diversas expressões." Vasques (2014, p. 9)

Torna-se, assim, necessário acionar e efectivar o aparecimento das arte como um objectivo educativo autónomo, com dignidade própria e dirigido a uma finalidade educativa adequada, mantendo uma unidade de intervenção integrada e transversal que lhe dê sentido.

Consciente desta dificuldade, o Clube UNESCO de Educação Artística tem procurado potenciar espaços de discussão e de difusão de modelos, narrativas e práticas educativas, constituindo-se como um importante parceiro da comunidade educativa, na promoção e afirmação da importância da Educação Artística.

Define, como missão, a clarificação do conceito de Educação Artística, enquanto componente fundamental da educação; a afirmação da transversalidade da Educação pela Arte, no cruzamento de áreas como a Educação, a Cultura, a Inovação e Criatividade; e a consciencialização da responsabilidade de toda a sociedade, na promoção da Educação Artística.¹⁵

A característica fundamental da escola deverá ser a sua transformabilidade, ou seja, a possibilidade da sua comunidade assumir um comportamento de intervenção activa e criativa sobre o seu próprio modo de ser.

¹⁵ Clube UNESCO de Educação Artística. Disponível em <http://www.clubeunescoedart.pt/quem-somos.html>

Neste sentido, a responsabilidade não será apenas daqueles que tomam decisões em política educativa. Todos nós somos convidados a:

a) pensar sobre o lugar das práticas artísticas na educação, desde um posicionamento político comprometido com a possibilidade de gerar espaços de resistência que coloquem em crise os modos naturalizados de ser, ver e agir nas práticas e na investigação em educação artística;

b) possibilitar um espaço de questionamento, ampliação e renovação de perspectivas de acção e de investigação em educação artística, numa proximidade assumida com o contemporâneo;

c) explorar um território de desconforto para a educação artística, a partir da transgressão de práticas confortáveis.”¹⁶

Em nome de uma escola que se deseja holística, sinérgica, integradora, e de real preparação para o futuro, todos recebemos o convite para nos contaminarmos de arte, promover fragmentos de futuro e servir alegria como agente transformador. Uma escola viva e nova só o é numa escola para criadores.

3.9. Espaço e palco de transversalidade

“A Arte deve ser a base da educação.”

Read (1943)

“Cresce-se através da arte.(...) Pela diversidade de competências que põe em destaque, por se reportar ao indivíduo na sua totalidade, o Teatro é, não só na educação, como na sociedade, um instrumento de fazer crescer e ser pessoa”. (Vidal, A., 2014)

¹⁶ Disponível em: http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/02_esc40_prefacio.pdf

Mauco (1986) questiona: “se a escola ensina ciências e letras, se ensina a juventude na história do passado, na geografia dos mais longínquos, por que razão não haveria de dizer acerca do mundo que cada um tem em si?” (p.13)

Enquanto expressão artística central no universo das artes, cuja origem se cruza com a própria origem da natureza humana, o teatro é a primeira invenção humana que permite ao indivíduo tornar-se capaz de todas as outras invenções e criações. (Silveira, 2009)

A escola pode e deve ser um lugar aberto, um espaço privilegiado de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos entre a tradição e a criação.

As pontes que ligam o teatro à educação, em particular, aos métodos de ensino-aprendizagem, têm sido fortalecidas com os contributos que provêm da produção científica em ciências sociais e humanas, com especial incidência nos domínios da Psicologia, Educação e Saúde (Ribeiro, 2009; Ribeiro e Pino Juste, 2010).

Esses elementos espelham a importância desta forma de expressão artística que, embora tenha a sua origem nos palcos da Antiga Grécia tem, na contemporaneidade educativa, terreno fértil para a sua (re)descoberta.

Seguindo uma trajetória de (re)invenção do modelo educativo como consequência da constelação de fenómenos sociais, é imperativo que se dê o rompimento com os princípios de uniformização escolar, incapazes de responder às necessidades e projectos de vida dos alunos.

O teatro, em contexto educativo, permite ao aluno descobrir o mosaico de símbolos e significados que, tendencialmente, permanecem escondidos. A emergência da dimensão artística como plataforma para desmecanizar o ser humano, constitui o ponto de partida para aceder às dimensões não racionalizáveis, essenciais para a aprendizagem em contextos de diversidade.

Apesar do protagonismo dos saberes permanecer, ainda, enclausurado dentro do universo de conhecimentos científico-tecnológicos, os novos traçados sociais obrigam ao alargamento dos requisitos necessários para a inserção harmoniosa do aluno na sociedade contemporânea, alcançável pela via do desenvolvimento de competências transversais.

Somos, então, desafiados a olhar para o teatro não apenas como uma forma de arte, expressão das múltiplas circunstâncias que penetram na experiência humana, mas também como agente formador e construtor.

O teatro é indissociável do desenvolvimento mais amplo do ser humano, por conseguinte, indissociável da educação, na medida em que “o humano e o educacional são «significantes- significados» mutuamente” (Vazquez, 2009, p. 68)

A educação será capaz de se apropriar do teatro, beneficiando de uma linguagem plural e consciente, que se incorpora ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Pela sua contribuição única, figura-se como um instrumento gerador de auto-crítica e de problematização da própria realidade.

A linguagem teatral, através da riqueza de seus recursos, disponibiliza ao aluno uma maior quantidade de mediações semânticas, as quais acrescentam às mediações estritamente conceituais um sentido mais amplo, permitindo dessa maneira que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira mais significativa.

A metodologia de ensino com recurso aos múltiplos canais que envolvem o teatro enquanto fenómeno artístico-pedagógico fomenta o surgimento de novas zonas de proximidade entre alunos, professores e de toda a comunidade.

Estas pontes de encontro decorrem da acção teatral, permitindo que, em conjunto, experimentem o fazer teatral através dos jogos e exercícios; desenvolvam a apreciação e compreensão estética da linguagem cénica, através da observação dos ensaios e do espectáculo e contextualizem estética e historicamente o eixo temático em estudo. (Japiassu, 2008)

Neste âmbito, a presença do teatro na escola deverá resultar da aproximação ao teatro enquanto arte e não limitar-se à expressão dramática.

A natureza rica que circula à volta do universo de acção do teatro em contexto escolar, quer no domínio instrumental e estético, quer no domínio cultural, oferece um campo ilimitado para investigações futuras que ajudem a superar a falta de delimitação e definição objectiva de sistematizações teórico-metodológicas dos processos educativos no teatro.

“Foi voluntariamente que pintei os narizes de esquelha. Fiz o que era necessário fazer para forçar as pessoas a ver um nariz.

Pablo Picasso

3.10. Teatro, espaço de encontro de uma comunidade positiva

Utopia: lugar imaginário onde podemos reinventar o mundo. O teatro, quando desempenha plenamente a sua missão, constitui uma espécie de espaço de utopia no seio da sociedade. Um lugar do presente e de presença. De resistência, de crítica e de reinvenção poética do mundo.

(Autor desconhecido)

A investigação em Teatro e Comunidade opera e potencia uma mobilização transversal de diferentes conhecimentos e metodologias que, pela sua própria natureza e objectivos – artísticos, socio-culturais, educacionais e de desenvolvimento, a tornam especialmente permeável aos novos paradigmas da psicologia comunitária positiva.

As artes comunitárias têm dado um importante contributo na promoção de práticas participativas e inclusivas nas sociedades contemporâneas.

Metodologias expressivas baseadas não só no teatro, mas também na dança, na música, ou na pintura, provocam mudanças, não só nas dinâmicas individuais e intrapsíquicas, como nas dinâmicas interpessoais, socioculturais, dando, na maioria das vezes, ritmo e melodia às grandes danças históricas dos ir e vir sociais. Ferraz (2012)

Historicamente, o teatro tem sido um poderoso instrumento de mobilização social (integração e inclusão social e educacional) de vastos sectores da população. O desenvolvimento de diversas abordagens teatrais nas suas dimensões artísticas, educacionais, sociais e culturais conheceram, nas últimas décadas, um profundo desenvolvimento tendo em vista dois pressupostos básicos: a perspectiva da construção do conhecimento e de empoderamento de indivíduos, grupos e comunidades, como forma de aceder ao exercício de uma cidadania participativa. (Bezelga, 2015)¹⁷

Assumindo-se como abordagem e processo do fazer teatral, segue naturalmente as tendências e questionamentos do teatro contemporâneo, sem

¹⁷ Bezelga, I. (2015). Teatro e Comunidade em Portugal: Práticas que reflectem a relação entre Teatro, Educação e Sociedade, In Cruz. H. (org.). *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 213-240.

descurar os seus principais contributos na intervenção comunitária, sejam de natureza artística e estética, mas também educacionais e psicossociais.

A par da tendência da universalidade e gratuidade da educação, acompanhada pela emergência de novos problemas colocados pela heterogeneidade cultural, social e étnica dos alunos e pela crescente diversificação dos quadros educacionais, o teatro e o drama têm promovido caminhos novos e de excelência para os desafios sócio-culturais que se colocam às sociedades actuais.

O florescimento das mais diversas aplicações das actividades dramáticas, têm resultado, em boa parte, desta nova turbulência social, muito baseada na interculturalidade em contexto escolar, no alargamento dos públicos e, na multiculturalidade crescente das sociedades contemporâneas.

O conhecimento e a compreensão do outro invadem todas as franjas curriculares e, o Teatro Educação, não lhe é imune. Muito pelo contrário, encontra a oportunidade de se afirmar num terreno propício, acabando por revelar-se imprescindível para todo o tipo de projectos sociais.

A acção artística comunitária apresenta-se como a possibilidade de canalização de energias participativas, dando respostas a novos desafios sociais, assentes numa menor dependência institucional e informalidade organizativa e relacional.

O Teatro e Comunidade é sobretudo encarado como um conjunto de práticas interdisciplinares que acabam por revelar, nas fronteiras entre os vários campos, um espaço híbrido em transformação e uma oportunidade para questionar, avaliar e transformar.

É neste espaço livre, de análise crítica da realidade, que se pode dar o encontro entre vida, política, estética e ética, entre arte e não arte, promovendo ligações e relações improváveis entre pessoas e grupos com expectativas muito diferentes. Estes diálogos e parcerias são fundamentais na (trans)formação dos sujeitos que habitam um mesmo espaço-tempo de aprendizagem e criação, pois constituem-se como espaços de mediação de aprendizagens.

As suas finalidades artísticas, culturais, sociais, educacionais são dificilmente isoladas e hierarquizadas, apresentando-se de forma heterogénea e multi-referencial.

Colocam um especial enfoque nas dinâmicas cooperativas salientando-se os aspectos do “coletivo” e do entendimento do grupo como uma equipa multidisciplinar de criação.

Segundo Bezelga (2015), o teatro e Comunidade pode ser entendido sob as seguintes perspectivas:

1. uma perspectiva globalizante das expressões artísticas, inspirada na experiência portuguesa de formação em educação pela arte;
2. uma perspectiva do teatro educação e teatro aplicado;
3. uma perspectiva sociocultural e educacional, enquanto promotora de um leque diversificado de situações geradoras da criatividade, de liberdade e de desenvolvimento integral da pessoa;
4. uma perspectiva terapêutica centrada na transformação através do auto-conhecimento com a aplicação de técnicas específicas como Play-Back Theatre;
5. uma perspectiva do desenvolvimento de novas abordagens estéticas teatrais e na captação de novos públicos, com recurso a técnicas do teatro de rua e performance;
6. por último, uma perspectiva do teatro para todos, de cariz político e emancipatório e de resgate das formas populares performativas, através do desenvolvimento de técnicas teatrais específicas de criação (Teatro fórum, Teatro do oprimido, Teatro debate) apoiadas pelo jogo teatral, improvisação e experiência de vida dos participantes.

Os pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire, estão bem patentes em muitas destas perspectivas. Como referências fundamentais, salientam-se ainda os contributos de Peter Brook, Augusto Boal, Nestor Canclini, Jacques Rancière, entre outros.

Apesar das especificidades de cada uma destas acepções, todas estas perspectivas mobilizam alicerces comuns. O recurso à fundamentação psico-pedagógica dos processos de construção cooperada do conhecimento e uma educação crítica do exercício da cidadania como promotores do desenvolvimento de

indivíduos e comunidades, permitem ancorar, nos nossos dias, as práticas da teatralidade a um devir aberto.¹⁸

O termo Teatro Comunitário pressupõe que este é realizado, apoiado e consumido no âmbito de um grupo concreto de pessoas com algo em comum, sendo essa partilha de experiências o factor agregador e homogeneizador desse grupo.

Segundo Baz Kershaw (2002) está-se perante Teatro Comunitário sempre que o ponto de partida e a estética dos espetáculos forem talhados pela cultura da comunidade e do seu público.

Marcia Nogueira (2007) identifica três modelos de prática do teatro na comunidade: Teatro *para* a comunidade; Teatro *com* a comunidade; Teatro *pela* comunidade.

Cláudia Andrade (2013), mais precisa, refere que a “comunidade delimita o âmbito da produção teatral comunitária, uma vez que ela é tema, sujeito e destinatário”, definindo teatro comunitário como aquele que é não só *para*, *com* e *pela* comunidade, mas também aquele que é:

- *da* comunidade, por ser dela que emerge a prática teatral, diretamente relacionada com as suas particulares problemáticas, vivências e inquietações;
- *sobre* a comunidade, por trabalhar a partir do imaginário popular e da memória coletiva, na busca de uma identidade comunitária;
- *na* comunidade, quando o espaço cénico é também um espaço público e de utilização quotidiana.

A acção artística comunitária pressupõe a compreensão das necessidades e expectativas de grupos e comunidades, assente em processos participativos, procurando dar respostas a novos desafios sociais, assentes numa menor dependência institucional, recorrendo a uma informalidade organizativa e relacional.

As suas poéticas buscam reagir “contra a perda do direito mais fundamental, o direito de um grupo social formular, ele próprio, os seus quadros de referência”, através de narrativas constituídas em acções de identidade cultural. Bezelga (2016)

¹⁸ Mediações, *Revista OnLine*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt>

As práticas em teatro e comunidade e as suas narrativas possibilitam momentos de ritualização e celebração colectiva como forma de agregação social e artística, activando processos onde a comunidade assume um papel de coesão, geradora de bem-estar individual, colectivo e sociocultural. Contribuem, assim, para o desenvolvimento de processos de construção identitária, através de uma arquitectura eficaz que cruza e valoriza a dimensão participativa da comunidade e a estética teatral.

Neste contexto, o conceito de arte e participação através do teatro é um novo rito que une pessoas e comunidades com uma forte coesão conceptual e artística, numa dimensão mais humana de si próprio e dos outros, onde se vê difundido o sentido de pertença e identidade social. Um novo teatro social e de comunidade que recria o seu papel e a sua política, com inovação e rigor nos processos de criação e nos produtos artísticos. A arte relacionada com o conflito social adquire uma nova dimensão: um modelo participativo e comprometido de produção artística e resistência cultural.

A arte é, assim, motor de inclusão e mudança social, pelo seu poder único de unir as pessoas. O teatro comunitário é, pois, entendido como força aglutinadora da comunidade, que trabalha a sua identidade de forma comprometida com os valores que a enformam, atento às problemáticas da construção dos ambientes, da interpretação dos usos e do efeito sobre os comportamentos, que a todos engrandece.

O teatro perspectivado como ferramenta de inclusão social e a comunidade enquanto princípio e meio de construção de um trabalho artístico servirão de ponto de partida para a idealização de um modelo de desenvolvimento comunitário focalizado no positivo e no funcional, tendo por base as novas metodologias participativas e apreciativas da psicologia positiva.

3.11. Espaço: palco artista

“A grandeza da verdadeira Arte consiste em captar, fixar e revelar-nos a realidade longe da qual vivemos, da qual nos afastamos cada vez mais à medida que aumentam a espessura e a impermeabilidade das noções convencionais que se lhe substituem, esta realidade que corremos o risco de morrer sem conhecer: a nossa própria vida”.

Proust

Artivismo é um neologismo conceptual ainda de instável consensualidade quer no campo das ciências sociais, quer no campo das artes. “Apela a ligações, tão clássicas como prolixas e polémicas entre arte e política e estimula os destinos potenciais da arte enquanto acto de resistência e subversão.”¹⁹

Pode ser encontrado em intervenções sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, através de estratégias poéticas e performativas.

Segundo Raposo (2015) a sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência.

O Artivismo consolida-se, assim, como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística, nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística.

A utilização de inúmeras linguagens e plataformas para explicitar, comentar e expressar visões do mundo e de produzir pensamento crítico, multiplica o espectro do artivismo, a partir do qual é possível intervir poética e performativamente e construir espaços de comunicação e de opinião no campo político - arte de rua, acções directas, performances, vídeo-art, rádio, *culture jamming*, *hacktivism*, *subvertising*, arte urbana, manifestos, entre outras.

Dois momentos na história cultural ocidental marcam a origem do artivismo, presente nos dias de hoje. Primeiro, os movimentos sociais da década de 60, como a luta pelos direitos civis, as manifestações contra a guerra, as mobilizações estudantis de 68 e a contracultura. O segundo momento da origem do artivismo é mais recente, ligado à produção de novas tecnologias, a partir dos anos 90, que ampliam o potencial de artistas políticos com os meios de comunicação de massa, a internet e conquistas tecnológicas, propiciando as mais diferentes e inusitadas práticas nas suas realizações.

¹⁹ Raposo, P. (2015). Artivismo: articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 4, N.º 2. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/909>; DOI: 10.4000/cadernosaa.909. (Consultado a 5/06/2018).

O potencial do corpo como espaço político e artístico integra arte e activismo. Esse potencial reside na incorporação de uma emoção de entrega capaz de gerar mudanças a partir da performance, num paradigma onde, para além da “arte pela arte,” emerge uma “arte actuante”.

“Práticas de insurgência rizomática global parecem interseccionar-se com dissidências pontuais, precisas e localizadas, tornando o *ativismo* num mecanismo de intensificação e contágio do combate político e num espaço da resistência de contra-poder, mas também produzindo inquietações no próprio território da arte contemporânea e das suas fundações.” (Raposo, 2015)

Segundo Bordin (2015)²⁰ a década de 60 é o berço do ativismo, no entanto, o autor realça a sua presença no trabalho de Bertolt Brecht (1898-1956), figura que influenciou e serviu de modelo a diversos artistas. Entre eles, destaca Augusto Boal (1931-2009), um assumido seguidor da poética brechtiana de teatro.

A prática de Teatro do Oprimido de Boal serve de modelo para artistas, justamente pela procura da transformação social utilizando o teatro como um meio condutor. Boal constrói uma proposta de teatro baseada em valores éticos e solidários, em consonância com os princípios da obra freireana, que se sustenta na compreensão do papel central do homem como agente consciente, criativo, crítico, interventivo e transformador; e da arte como arma de luta e de mudança social.

Numa perspectiva marxista, entende a experiência estética como um processo permanente de formação, consciencialização, valorização e emancipação pessoal e social. Arte e Estética são, assim, instrumentos de libertação. (Boal, 2009, p.22)

E “Libertar-se é transgredir. Transgredir é Ser. Libertar-se é Ser. (Boal, 2003, p. 38)

Assistimos, na Estética do Oprimido, à transgressão das fronteiras da representatividade dramática. Retomando as origens primordias dos rituais dionisíacos, toda a “ficção” vivida nos espaços cénicos são entendidos como ensaios para a transformação da realidade.

²⁰ Bordin, V. (2015). *Artivismo – borrando fronteiras entre vida e arte. Zona de Impacto*, ano 17, Vol. 2 – julho/dezembro, pp. 126-135.

O espectador transforma-se em “espect-actor”. Boal deseja que o espectador assuma o papel de actor, que invada o personagem e o palco, ocupe o seu espaço e proponha soluções.

A verdade do seu processo teatral propõe um encontro constante com a verdade do processo social. O sujeito envolvido é, colectivamente, autor das formas e dos conteúdos artísticos. A arte dos corpos, criadora de corpos sociais com um duplo sentido - descobrir e recriar a sociedade, o mundo e o Homem.

À luz de uma visão democrática, dinâmica, provocatória da criatividade e do princípio de que “o acto de transformar é transformador”, Boal propõe, assim, um teatro vivo, inacabado, aberto à transformação, ao diálogo, um ensaio colectivo, sem público, no qual todos são criadores espontâneos, um templo circular onde todos são deuses.

”Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: é necessário ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em actos sociais, concretos e continuados. (...) Ser humano é ser teatro (...) ser humano é ser artista.” (p.19)

Para Boal, o teatro não será a única mas a melhor maneira do cidadão se proteger e inventar o futuro. Não o teatro a que assistimos mas o teatro que fazemos. Não só o teatro que fazemos mas, sobretudo, o teatro que somos.²¹

O teatro torna-se, então, um lugar protegido, de desenvolvimento pessoal pelo confronto lúdico com o outro, relação através da qual confronta, questiona, identifica e transforma.

Neste contexto, o conceito de arte e participação através do teatro é um novo rito que une pessoas e comunidades com uma forte coesão conceptual e artística, numa dimensão mais humana de si próprio e dos outros, onde se vê difundido o sentido de pertença e identidade social. Um novo teatro social e de comunidade que recria o seu papel e a sua política, com inovação e rigor nos processos de criação e nos produtos artísticos.

²¹ Boal, A. (2011), Arquivo N, Globo News. Disponível em: <https://youtu.be/iVaJ-QlgMpA>.

3.12. Escola artista

“A arte é um desvio da norma. Corrompe. Desfaz. A arte é uma doença da expressividade humana. Acontece quando já não somos capazes de dizer o que sempre dissemos. De repente, sai um traço novo a abrir uma ferida na sociedade. No pensamento. Nas certezas.”

Afonso Cruz

O alargamento do conceito artivismo ao espaço educativo parece natural. Nele, encontra na arte um convite à participação, expressando, através de inúmeras linguagens, os seus pontos de vista e leituras sobre a vida e o mundo, problematizando a realidade.

Esse pensamento de “mudar o mundo” começa a partir da sua própria mudança enquanto ser humano, optar pela arte para realizá-las é o diferencial do artista.

A escola artista incorpora, assim, um potencial transformador – individual e coletivo – que alia a estética a uma ética e aproxima a arte à sociedade.

Segundo Torres de Eça (2006)²², “[n]ovas definições de cultura exigem novas perspectivas, reclamando uma participação efectiva das instituições de ensino e dos cidadãos, não somente como espectadores ou críticos da praxis política, mas também como participantes nos processos de criação; e neste debate, as artes e a educação artística tem um papel importante.” (p. 17)

Torna-se fundamental não só entender a arte e a cultura como meios de expressão individual mas como agentes de emancipação do indivíduo e do colectivo.

No quadro da educação para o desenvolvimento, as potencialidades educativas da Educação Artística pressupõem a utilização da arte numa perspectiva transversal do currículo, convertendo-a numa das estratégias primordiais para potenciar a dimensão

²² Eça, T. (2016). Da arte pela arte às artes comprometidas com as comunidades: paradigmas atuais entre educação e artes. *Pensam palavra obra* [online] n.16, pp.14-23. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n16/n16a03.pdf>. (consultado a 15/6/2018).

da cidadania global e participada, tendo em consideração a identidade individual e colectiva.

É nesta certeza que a educação é chamada a intervir, assumindo os desafios necessários à construção de uma nova cidadania inclusiva, respeitadora e integradora das diferentes identidades, proporcionando aos alunos uma inserção responsável através da convocação de temas reais que traduzem as preocupações actuais.

A educação “(...) não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve [...] dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar activamente num projeto de sociedade”. (Delors 1998, p. 60)

Na verdade, trata-se de cidadania ou melhor, de educar para a cidadania. A educação não pode estar alheada da realidade, pelo contrário, tem de estar comprometida com uma pedagogia onde os alunos sejam o centro da sua atenção, reconhecendo-lhes e respeitando a sua individualidade e singularidade, educando-os para o sucesso mas também para a participação activa na sociedade.

Como a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza, a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Mais, acrescenta que cabe à escola responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo 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, 2005, artigo 2º, ponto 4).

Segundo Eça (2007) “(...) o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. A investigação

tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas.”²³

O processo artístico aparece como um meio de questionamento e descoberta do mundo e do conhecimento sobre o eu; ou outros e as relações que permeiam o eu e os outros.

Pensar a arte na educação é compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência.

A arte constitui-se através de diferentes tipologias, linguagens e de um *modus operandi* muito diversificado. Acompanha, em tempo real, o relato de micro-narrativas que reconhecem os lugares que o artista habita, partilha, critica, constrói e transforma.

Através das artes performativas, os professores podem transformar as salas de aulas em teatros de diálogo criativo, fornecendo aos alunos ferramentas para desenvolver soluções para as necessidades e desafios sociais contemporâneos.

Entende-se a educação artística como uma área do saber centrada em capacitar os alunos, desde tenra idade, a perceber e a interpretar as diferentes formas de expressão, não só do nosso mundo artístico mas também da sua contemporaneidade.

Viver na actualidade é um exercício de constante leitura desse lugar no mundo.

A arte, aberta ao mundo actual, é uma espécie de marcador que nos envolve e impele a partilhar com os outros os mundos que aí se condensam e a perceber o sentido das coisas. A sua finalidade, na educação, é promover uma relação consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, actuarão na transformação da sociedade.

Será, sobretudo, “(...) o lado inconformista da arte que, quando trabalhada em contexto educativo como uma forma de pensamento e não apenas como uma actividade expressiva, acrescentará à formação dos alunos uma oportunidade de questionamentos, de novas visões, promovendo interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos mesmos.” (Menezes, 2005, p. 188)

²³ Disponível em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13290&langid=1>. (consultado a 3/10/2018).

3.13. Espaço de questionamento

“Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas mais a contingências do que [a] necessidades, a arbitrariedades do que [a] evidências, mais a contingências históricas complexas mas passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis [...] somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível.”

Foucault

As narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de excepção e de excepcionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação.

As artes, em pleno século XIX, parecem conter a dose certa de disciplina e de auto-governo ou de transportar em si os poderes simbólicos activadores de uma distinção social. Esta deriva inicial serve o propósito de nos levar a questionar aquilo que tem sido a presença das artes na educação, do ponto de vista dos seus princípios e dos seus efeitos.

Segundo, Martins (2014) a educação artística tem versado muito pouco sobre as artes, e muito mais sobre a formação de um cidadão por vir, um tipo específico de sujeito, a partir de grelhas de racionalidade assentes nos princípios da governamentalidade.

Desde o século XVIII, o conceito de governamentalidade tem ligado a administração da nação, da população e da sociedade, criando um quadro de relações institucionais onde a escola é um dispositivo de poder-saber, tomando como tarefa a elaboração de estratégias disciplinares ligadas a uma microfísica de poder sobre o corpo e sobre a interioridade do aluno e de estratégias de policiamento que cada aluno é levado a executar sobre si mesmo.

Desta forma, “(...) as artes na educação, vistas pelo prisma da instrumentalização, pelo prisma da expressão livre de emoções ou da sua catarse, pelo prisma da motivação, do desenvolvimento sensorial, afectivo, psicológico, ou do desenvolvimento da personalidade, ou ainda pelo prisma da cidadania ou da cultura,

raramente saem da argumentação retórica dos efeitos, ou, como sublinha Gaztambide-Fernández, continuam a ser vistas «como elixires que podem ser injetados para transformar as situações educativas e garantir resultados particulares» (Martins, 2017, p.10)

De acordo com a mesma autora, é precisamente nas justificações que enquadram a presença das artes na educação que temos falhado. “O currículo, seja ele o das artes, da matemática ou da língua portuguesa é, antes de tudo, uma tecnologia disciplinar de regulação social. Afaste-se, pois, a ideia de que as artes na educação são, naturalmente, um espaço de liberdade, de autonomia ou de pensamento crítico.”

O desafio inscreve-se nesse limiar do poder fazer diferente no que às artes na educação diz respeito. Torna-se necessário resistir às racionalidades inscritas em todos nós, onde se encontram definidos e essencializados os vocabulários, as gramáticas, os modos de olhar e de agir perante os jovens e as formas de aprendizagem, que nos imobilizam e nos impedem de entrar noutros territórios de acção. As pedagogias criativas devem investir em estratégias disruptivas e introduzir percepções alternativas sobre as regras instituídas.

Pedagogia implica um modo de vida – aquilo a que Jorge Larrosa (2015)²⁴ designa como «vida pedagógica» – e que, simultaneamente, se constrói e é construído a partir de uma certa relação com o mundo.

Enquanto campo relacional, o campo pedagógico é tensional e aberto ao intempestivo. Requer modos de pensar e de agir que configurem possibilidades para além do que está prescrito, predeterminado, predefinido e que produzam os seus próprios modos de teorização e de expressão, que pluralizem e singularizem as suas diversas manifestações e expressões: os discursos, as práticas, as linguagens.

A relação com o mundo, no campo da pedagogia, dá-se numa esfera não produtiva, acontece num tempo e num espaço que se querem verdadeiramente livres. O tempo e espaço da pedagogia, como tempo e espaço do encontro, da construção do nós, do comum, só existe no espaço público. (Masschlein & Simons, 2013)²⁵

²⁴ Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interacções*, 37, pp. 5-23.

²⁵ Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica Editora.

O cerne da pedagogia é o interesse pelo bem comum, pela construção de espaços e tempos de liberdade que tornem possível, a cada momento, a decisão sobre o que é desejável, do ponto de vista educativo. O que é desejável num momento ou situação não o é necessariamente num outro, assim como não obedece a requisitos de ordem meramente técnica ou operativa. Por isso, a referida «vida pedagógica», só pode ser entendida, e vivida, nas suas dimensões ética, estética e política.

A pedagogia é entendida como um «entre» que acontece na interação específica entre a teoria e a prática que existem em educação. Representa, segundo Meirieu (2006)²⁶, a oportunidade para pensar (e manter) as contradições inerentes à educação e à tarefa educativa, assim como para pensar os princípios, propósitos, factos e acções educativos.

“Seremos capazes de fazer diferente se não ousarmos questionar os territórios naturalizados da arte, da educação, das gramáticas fabricadas no interior da psicologia sobre o «eu», sobre a «interioridade» e a «motivação»? Seremos mesmo capazes de fazer diferente se não ousarmos questionar os efeitos das artes na educação, pensados a partir de uma concepção instrumental do treino da atenção e da concentração, no sentido de potenciar a aquisição de conhecimento noutras áreas de saber, ou a melhoria das relações interpessoais que garantem a formação do bom cidadão? Seremos mesmo capazes de fazer diferente se continuarmos a considerar as artes como trampolim para outros fins, ou como terapêutica? Será para isso que servem as artes?” (Martins, 2017, p.10)

É na pergunta que melhor conseguimos reconhecer o elemento da força criativa. Ao ser formulada e aceite como foco de diálogo, a pergunta abre e dar ímpeto ao movimento de transformação; promove o pensar em conjunto; e, não menos importante, possibilita o surgimento de opiniões contrárias, convocando mecanismos do foro emocional e da dinâmica das relações humanas. A pergunta, quando está ao serviço do processo criativo, é um lugar fundamental do pensamento.

A concepção de educação que usa a arte como o seu ideal regulador é realista?

²⁶ Meirieu, P. (2006). Sciences de l'éducation et pédagogie. Disponível em: <http://meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf>.

Sob o risco de propagação de dualismos mas ao serviço da evidência, perspectiva-se uma cultura educacional que privilegie a exploração, a descoberta, a surpresa e o encantamento, que dedique mais atenção ao que é distintivo do que ao que é padronizado e literal. Acredita-se numa cultura de escola focalizada no ser e no torna-se e que considere a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino.

A percepção pública da finalidade da educação apoia o paradigma corrente no que se entende por destino e o destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser. (Eisner, 2008)²⁷

A maior crítica que podemos fazer à escola de hoje recai sobre a sua falta de questionamento. É desconcertante que haja consenso sobre o que precisa de mudar no actual sistema de ensino e que seja tão difícil e lenta a concretização dessa mudança.

3.14. Teatro: espaço de reivindicação, em defesa de uma educação artística

"O teatro é um grande meio de civilização, mas não prospera onde não a há."

Almeida Garrett

A importância da educação artística reúne, hoje, um consenso alargado. Decisores políticos com responsabilidade na matéria, passando por investigadores e profissionais ligados à educação, até às mais diversas instâncias da sociedade, reconhecem esta área como fundamental, tanto para o desenvolvimento individual como para o desenvolvimento da sociedade.

A UNESCO desde cedo colocou o tema da Educação Artística na sua agenda, quer no âmbito da Educação (Educação para Todos, Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento Humano, Educação ao Longo da Vida, Educação Inclusiva),

²⁷Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, V. 8, N.º 2, pp. 5-17.

como no contexto dos Direitos Culturais, onde o direito à criação e à fruição cultural e artística é contemplado e a educação artística é condição para o seu exercício.

Segundo Cordeiro (2017), a especial importância da arte no desenvolvimento dos indivíduos é uma preocupação “(...) que se tem consubstanciado no sistema educativo português naquilo que se designa comumente de “educação artística”, “educação pela arte”, “expressões”, entre outras possibilidades conceptuais.”

A Expressão Dramática e o Teatro, presentes nos currículos em vários ciclos de ensino, são, indubitavelmente, espaços de crescimento dos indivíduos, onde se privilegia a educação emocional e social, o desenvolvimento artístico, estético e criativo, mas também espaços de interdisciplinaridade, componente base da nova escola pública e democrática.

“Ao longo das últimas décadas, a educação artística tem sido objecto de inúmeras abordagens pedagógicas, umas associando-a primordialmente à criatividade e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de acção, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania. É também frequente registar a “utilidade” das aprendizagens artísticas para a aprendizagem de outras disciplinas.”²⁸

A par do seu valor instrumental, é crucial que se lhe reconheça valor intrínseco — o valor que encerra em si mesma e por si mesma. Este valor destaca a centralidade da interpretação, fruição e expressão dos sujeitos na sua relação com o mundo.

A arte, a par de outras formas de conhecimento (ciência, tecnologia, filosofia, humanidades...), concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa, uma forma de conhecimento singular, cuja marca distintiva é a interrogação do sujeito e a convocação para a fruição e a criação.

Para que desde cedo os sujeitos possam beneficiar desse duplo valor que a arte tem - instrumental e intrínseco -, a escola não pode eximir-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio.

²⁸ Recomendação n.º 1/2013 do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação Artística. Disponível em Diário da República, 2.ª série, N.º 19, de 28 de janeiro de 2013.

Segundo as tendências internacionais, a educação artística faz parte das preocupações dos principais organismos internacionais, em que Portugal participa ou a que pertence, os quais têm vindo a definir orientações através de programas específicos, recomendações e convenções.

Em Portugal, a aprendizagem artística para todos, desde idades precoces e nos diversos patamares de escolaridade, constitui uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando-se referida e legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares. Porém, a sua concretização, tem sido sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando, nessa medida, muito distante dos melhores propósitos.

Actualmente, na educação de infância, as orientações curriculares ocupam um lugar de destaque a esta aprendizagem. O mesmo não acontece na escolaridade básica, onde a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares. A percepção dos professores sobre a sua impreparação para o desenvolvimento da educação artística e a atribuição de tempos mínimos esta área são algumas das razões desta secundarização.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a condição da educação artística não é menos problemática. A desagregação da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica (EVT) nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica veio a traduzir-se em metas curriculares discordantes dos programas em vigor, que muitos veem como desajustadas do propósito de educação artística.

No 3.º ciclo, além da Educação Visual ser orientada no mesmo sentido, reduziram-se as possibilidades de disponibilização de qualquer outra disciplina artística na componente de Oferta de Escola, vendo alargado o seu âmbito à área tecnológica.

A isto, acresceu a redução do tempo atribuído à actual Área das Expressões e Tecnologias, além de sujeita a uma disciplinarização pouco adequada a uma visão moderna das artes e das aprendizagens artísticas. No que respeita ao ensino secundário, a educação artística depende das opções vocacionais dos alunos.

Neste cenário, o reconhecimento da importância da educação artística não se tem traduzido em práticas consentâneas, caracterizando-se, em larga medida, pela ambiguidade, descontinuidade e desarticulação com a formação inicial de professores.

A educação artística é, efectivamente, uma excelente solução terapêutica da flexibilização curricular e deve ser promovida de forma implícita e transversal, integrando inequivocamente o currículo nacional, numa perspectiva abrangente e integrada que valorize a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património.

Ao nível do currículo e da organização do ensino, a importância da educação artística deve encontrar-se consagrada ao longo de toda a escolaridade básica de forma contínua. Se fosse só uma questão de leis, Portugal poderia dar trunfos mas, na prática, a escola continua a sentir enormes dificuldades, neste âmbito.

Assim, com carácter urgente, deve ser clarificada a situação da área das Expressões no currículo do 1.º ciclo do ensino básico e revista as metas curriculares relativas à Educação Visual para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;

Ao nível das escolas e das autarquias, no âmbito da sua autonomia e competências é imperativo que se promova a integração de componentes de educação artística, a consagrar, de forma articulada, tanto nos projectos municipais de educação como nos projectos educativos das escolas e que se intensifique a utilização dos recursos culturais e artísticos (serviços educativos dos museus, teatros, academias, etc.), parcerias e formas de colaboração com artistas e organizações locais e nacionais capazes de contribuir para a formação artística de alunos e professores.

Ao nível da investigação e da coordenação, devem ser promovidos e divulgados estudos, por exemplo, sobre os processos de ensino e de aprendizagem artística, a sua concretização pedagógico-didática nas escolas, os seus resultados, incentivando a participação de Portugal em investigações internacionais que incidam nestes domínios.

Segundo a OCDE, existem dois pontos de partida cruciais que devem ser assumidos pelos governos: a assunção de que “os professores são hoje o recurso mais importante das escolas” e de que cada um deles “pode mudar vidas”, não podendo, por isso, ser encarados como “um mero peão de uma cadeia de montagem”.

Desta forma, ao nível da formação de professores e educadores, devem ser revistas as opções da formação inicial e contínua de educadores e professores, no pressuposto de que os docentes precisam de desenvolver saberes e estratégias

pedagógicas e didáticas, com vista ao fortalecimento de uma cultura artística dos alunos.

Enfatiza-se, por último, a importância do Teatro como parte integrante e fundamental da educação artística, enquanto possibilidade de expressão, comunicação, potenciação da criatividade e do desenvolvimento do espírito crítico, representação e relação com o real. A atenção aos vários documentos que orientam o actual sistema de ensino português é suficiente para encontrar a argumentação que justifica o ensino artístico e, particularmente, o ensino do Teatro.

Porém, “[c]onsiderar a existência de oferta formativa na área do Teatro implica reconhecer a existência de professores que leccionam estas disciplinas e, estes, devem ter direitos e deveres iguais aos dos demais colegas. Isto implica a possibilidade de concorrer a um grupo de recrutamento próprio, com habilitação profissional. Implica, ainda, tornar claro que só a formação académica pode conduzir ao ministério destas unidades curriculares e que a formação não pode ser substituída por experiência profissional, interesses ou formações de outras naturezas, de forma aliás análoga ao que se verifica noutras áreas do saber.” (Cordeiro, 2017)

As actuais reivindicações pela dignificação da condição profissional dos professores de Expressão Dramática e Teatro exigem o seu reconhecimento e importância no currículo.

Desta forma, um novo espaço reivindicativo irrompe a actualidade educativa, com o intuito de lutar pela criação de um grupo de recrutamento na área do Teatro, pela integração dos professores na carreira docente e pelo direito a concursos justos e à estabilidade no emprego:

1. Reconsidera-se a existência da expressão dramática no ensino básico e secundário, reforçando a sua valorização e o seu pleno acesso das crianças e jovens ao Teatro.

2. É imperativa e urgente, a criação de um grupo de recrutamento na área do Teatro, bem como a criação de um regime de vinculação e integração na carreira para os docentes que lecionam a área de Teatro nas escolas básicas e secundárias, equiparando-os aos demais professores e permitindo a sua profissionalização (no respeito pelo Direito Comunitário, nomeadamente a Directiva 1999/70/CE e da Constituição da República Portuguesa).

3.15. Fonteiras: entre o teatro e a psicologia

Encontramos ao longo da história do teatro várias propostas estéticas que procuram ir ao encontro das dificuldades, preocupações e transformações que acontecem no mundo. Sobretudo, durante todo o século XX, vimos emergir diferentes correntes teatrais que refletiram preocupações diversas relativamente aos fenómenos produzidos pela acção humana e os rumos do seu desenvolvimento, tanto ao nível individual como colectivo.

Disto são exemplo: o Gabinete de Pesquisas Surrealistas (Artaud, 1925/1991, 1938/1996), o Teatro Épico (Brecht, 1939/1999), o Teatro Pobre (Grotowski, 1968/1975), o Teatro do Oprimido (Boal, 1979; 1995), Play Back Theatre (Park-Fuller, 2003; Thomson & Jaque, 2011), o Mouvement Panique e a Psicomagia (Jodorowsky, 2006), entre outros.

Cada um destes exemplos propõe transformações a nível individual e colectivo por via da relação e interação humanas, contendo um denominador comum, nem sempre explícito - a tentativa de reunificação dos elementos estruturantes do sujeito e da vida colectiva, ligada à produção de mudança e de desenvolvimento.

Nesse sentido, parece viável o estabelecimento de uma relação dialógica entre o teatro e a psicologia que, de uma forma imediata, traduz a possibilidade de reunir a acção/exploração (predominante no teatro) e a explicação/integração (predominante na psicologia), bem como a possibilidade desta associação na emergência de novos caminhos de exploração e construção de realidades mais integradoras para as várias dimensões que a compõem.

O interesse que a psicologia tem vindo a demonstrar pelo estudo do fenómeno teatral tem sido crescente, sobretudo nas últimas décadas. A linha estético-terapêutica do psicodrama iniciada por Moreno (1946/1972), deu um grande enfoque à utilização das técnicas de improvisação teatral e originou outros desenvolvimentos como a drama terapia (Jones, 1996; Orkibi, 2010) ou o teatro terapêutico (Snow, D'amico & Tanguay, 2003).

Hoje em dia, são vários os exemplos de investigação em psicologia que procuram no estudo e utilização de técnicas e metodologias teatrais a promoção e o

desenvolvimento de competências gerais e específicas em sujeitos com “dificuldades” desenvolvimentais ou adaptativas.

As propostas teóricas sobre o funcionamento psicológico humano que têm emergido das neurociências permitem, também, enquadrar conceptualmente a actividade teatral enquanto actividade que se funda na continuidade entre o corpo e a mente; na forma como explora as diversas formas de interpretar os sinais manifestos da acção; como permite a exploração de relações entre os mais diversos fenómenos decorrentes da biologia e da cultura; e como tende a operar mudanças e transformações (não só entre os seus praticantes mas, também, entre estes e os espectadores), relacionando-se, não só por processos explícitos, como por processos empáticos.

Neste sentido, o teatro pode ser entendido enquanto espaço de gramatização onde se torna possível perspectivar formas alternativas de conceber o desenvolvimento humano e social, de forma partilhada e mutuamente implicada, e cujo o limite é, à semelhança do funcionamento cerebral, continuamente expansível.

A literatura mostra um crescente número de intersecções entre a psicologia e o teatro que têm vindo a apresentar resultados positivos em diversas áreas como a criatividade (Sawyer, 1998); a inclusão e empoderamento (Johnston, 2010); a educação (Bailey, 1996; Hui & Lau, 2006); a intervenção social (Freire, 1972; Prentki, 2002); a auto-eficácia (Burgoyne et al., 2007); o desenvolvimento cognitivo (Noice & Noice, 2006) entre outros.

Numa intersecção entre educação, intervenção social e empoderamento, um dos exemplos mais interessantes é relativo à investigação de Respress e Lufti (2006), que procuraram perceber se as experiências da prática artística podem estar relacionadas com o sucesso académico e a gestão de problemas de ordem emocional, social ou comportamental.

Os autores apontam as actividades artísticas como promotoras de um funcionamento total e integrado das diversas partes do cérebro (correspondentes a diferentes funções cerebrais). O princípio pressupõe uma correlação positiva entre o envolvimento em actividades artísticas e um desenvolvimento total e integrado dos sujeitos e considera que a experiência artística é, ao longo da infância e adolescência, essencial para o desenvolvimento académico e emocional, social e relacional.

O exercício teatral assenta implicitamente nos mesmos aspectos criativos, energéticos e dinâmicos que pautam as regras da vida. Tal conjunto de procedimentos explora, quase inevitavelmente, a viabilidade da construção de um mundo plural, capaz de criar condições para poder comportar e integrar toda a diversidade de formas que a criatividade humana pode produzir.

Isto significa que cada processo de criação é um ensaio para a possibilidade de construção de um mundo, capaz de integrar os diversos mundos que produz. (Goodman, 1978)

3.16. Contributos da Psicologia Positiva e do Inquérito Apreciativo

O movimento emergente da psicologia positiva cresceu exponencialmente desde o seu surgimento formal, no início do milénio. Tem tido como objectivo o estudo científico das emoções positivas, do carácter positivo e das organizações positivas.

Em paralelo, as ciências sociais e humanas viram desenvolver e cimentar práticas inovadoras oriundas de outros quadrantes teóricos, como o Inquérito Apreciativo, metodologia proposta na década de 90 por Srivastva e Cooperrider, suportado numa perspectiva de construcionismo social, devotado à mudança positiva através de intervenções sistémicas e comunicacionais nas organizações.

Durante décadas, a psicologia delineou uma importante e essencial resposta remediativa a situações-problema, patologias e desadaptações, tornando-se proficiente no tratamento das perturbações psicológicas, contribuindo, assim, para tornar menos problemática a vida das pessoas em sofrimento ou em disfunção. (Seligman, Parks & Steen, 2006)

Colocar a tónica na reabilitação, estudo e tratamento da patologia, proporcionou um vasto conhecimento sobre os processos inerentes a cada patologia e respetivo tratamento. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Contudo, hoje compreende-se a importância de entender a psicologia de uma perspectiva complementar, onde se estude o bem-estar físico e emocional, por forma a otimizar forças de assinatura geradoras de emoções positivas, de envolvimento e

compromisso no desenvolvimento de actividades intrinsecamente motivadas, constituindo estas a base do florescimento.

Nesta perspectiva, Seligman (2003) identifica três importantes pilares:

1) A experiência subjetiva, referente aos estudos sobre o bem-estar subjetivo, experiências positivas ocorridas no passado (Diener, 2000), emoções positivas (Frederickson, 2002b); e, no presente, a aspectos como felicidade (Myers, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) e transcendência – *flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002); assim como, no futuro, às relacionadas à esperança (Snyder, Rand & Sigmon, 2002) e ao optimismo (Carver & Scheier, 2002);

2) As características individuais – forças pessoais e virtudes, focalizados em estudos relacionados com as capacidades para o afecto (Hendrick & Hendrick, 2002), o perdão (McCullough & Witvliet, 2002), a espiritualidade (Pargament & Mahoney, 2002), o talento e a sabedoria (Baltes, Gluck & Kunzmann, 2002);

3) As instituições e comunidades, incisivas no estudo sobre as virtudes cívicas, a responsabilidade, o altruísmo, a tolerância (Turner, Barling & Zacharatos, 2002) e a ética no trabalho (Handelsman, Knapp & Gottlieb, 2002).

3.16.1. Bem-estar

O estudo do bem-estar tem recebido uma especial e incremental atenção na última década. A natureza da sua dimensão tem sido principalmente estudada com base em duas linhas de investigação - Bem-Estar Subjetivo e Bem-estar Psicológico.

A perspectiva hedónica do Bem-Estar Subjetivo (*subjective well-being*: SWB) reside substancialmente no princípio da acumulação do prazer e evitamento da dor, pelo que a visão predominante é a de que o bem-estar consiste na avaliação subjectiva da felicidade e concerne as experiências/situações de prazer e sofrimento, amplamente situadas nos julgamentos acerca dos elementos bons e maus da vida. (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999)

Esta abordagem tem em Ed Diener o seu principal investigador e sistematizador e visa, primordialmente, a compreensão da dimensão afectiva (felicidade) e cognitiva (satisfação com a vida) da avaliação subjectiva que cada indivíduo faz das suas experiências de vida. (Novo, 2003)

Apesar da multiplicidade de estudos centrados na perspectiva hedónica, esta foi alvo de diversas críticas, fundamentalmente no que concerne ao seu carácter teórico conceptual e empírico restrito. (Compton, 2001; Compton et al., 1996; Ryff, 1989)

É neste ponto que o *eudaimonismo* surge como uma perspectiva mais abrangente e diversificada, na medida em que se centra predominantemente no funcionamento psicológico positivo e no desenvolvimento da *eudaimonia* – conceito aristotélico sustentado em valores humanistas e existenciais, e que pretende exprimir a capacidade de auto-realização, desenvolvimento e florescimento humano. (Keyes, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998)

Para além da corrente humanista da psicologia, um dos primeiros modelos a adoptar o conceito de *eudaimonia* enquanto dimensão essencial da existência humana, foi o modelo do “bem-estar psicológico” (*psychological well-being*: PWB) de Carol Ryff, pelo que a sua importância foi a de identificar os pontos de convergência das diversas formulações teóricas e transportá-las do plano teórico para o plano empírico, operacionalizando, assim, as qualidades fundamentais que delas emergem.

O modelo síntese de bem-estar proposto permite centrar as dimensões nucleares do funcionamento psicológico positivo, colmatar o carácter restrito e ateorico do modelo SWB e integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental positiva, estabelecendo, para o efeito, as seguintes seis dimensões:

1. Autonomia - sentimento de autodeterminação e capacidade de auto-regulação;
2. Domínio do meio - capacidade para gerir a vida própria e exigências extrínsecas ao indivíduo;
3. Crescimento pessoal - sentimento de desenvolvimento contínuo e abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial;
4. Relações positivas com os outros - estabelecimento de relações positivas e altruístas para com os outros;

5. Objectivos na vida - definição de propósitos de vida como apoios desenvolvimentistas e atribuição de significação/importância à existência e auto-realização pessoal;

6. Aceitação de si – caracteriza-se pela percepção e aceitação dos múltiplos aspectos do indivíduo (quer sejam características boas ou más) e avaliação positiva do seu passado. (Ryff, 1995)

O bem-estar psicológico, enquanto construto multidimensional, abrange diferentes domínios de natureza cognitiva e afectiva, permitindo identificar um amplo conjunto de características psicológicas, em torno das dimensões afectivas (felicidade) e cognitivas (satisfação com a vida) e numa abordagem inovadora centrada na compreensão dos recursos psicológicos que um indivíduo dispõe na relação consigo próprio - aceitação de si e crescimento pessoal; nos relacionamentos interpessoais - relações positivas com os outros; nas relações com o meio - domínio do meio; e nas capacidades de adaptação às exigências socioculturais - autonomia e objectivos na vida.

Entre as principais contribuições da Psicologia Positiva, destaca-se a possibilidade de abordar as questões envolvidas no desenvolvimento das pessoas, reconhecendo as suas experiências inseridas em contextos sociais e culturais. Certamente, esse movimento não é o único que distingue a importância do ambiente social para o comportamento humano, no entanto, produz uma mudança na teoria psicológica ao conceitualizá-lo como um organismo integrado.

3.16.2. Inquérito apreciativo

O inquérito apreciativo, suportado numa perspectiva de construcionismo social, integra metodologias de mudança positiva em larga escala, pretendendo inspirar o envolvimento de todos os intervenientes na construção do futuro de uma organização/comunidade, e na descoberta e potenciação de forças e vantagens estratégicas.

O Inquérito Apreciativo é, assim, a abordagem e estudo do que funciona na organização, que apela à memória dos nossos sucessos, do que dá sentido e vida àquele sistema e do que pode florescer. Um novo paradigma que surge no âmbito das organizações, como estratégia para a mudança, em alternativa à "resolução de problemas."

David L. Cooperrider, um dos seus fundadores, apela à atenção e consciência do valor, força e potencial individual e relacional, de forma a amplificar e generalizar momentos experiencial e funcionalmente mais relevantes, com o intuito de promover um imaginário colectivo de maior sucesso.

Esta formulação metodológica desenvolve-se sustentada no âmbito de estudo do desenvolvimento humano e na percepção de envolvimento com os desafios existenciais da vida, considerando, assim, alguns aspectos que reflectem o significado de bem-estar eudaimónico. (Keyes, 2002)

O Inquérito Apreciativo baseia-se em oito princípios fundamentais - relacionados com as crenças e valores sobre os sistemas humanos e da mudança:

1. Princípio Construcionista: A realidade, tal como a conhecemos, é construída socialmente através da linguagem e dos diálogos que estabelecemos;

2. Princípio da Simultaneidade: Questionar/perguntar é intervir e promove a mudança;

3. Princípio Poético: Os temas que escolhemos estudar/pesquisar determinam e criam o mundo que descobrimos. Organizações/comunidades, como livros abertos, constituem recursos inesgotáveis de aprendizagem;

4. Princípio Antecipatório: Os sistemas humanos são inspirados e guiados pelas suas imagens do futuro;

5. Princípio Positivo: As mudanças de larga escala necessitam de envolvimento e união, bem como emoções positivas da parte das pessoas envolvidas. Esta postura positiva é conseguida através de questões positivas;

6. Princípio da Totalidade: A totalidade traz o melhor das pessoas, das relações, das comunidades e das organizações, promovendo a criatividade e criando o potencial de grupo;

7. Princípio do *Enactment*: As mudanças positivas acontecem quando imagens e visões de um futuro ideal são reais no presente;

8. Princípio da Livre Escolha: As pessoas estão mais envolvidas com a mudança quando são livres para escolher a forma e extensão do seu contributo. Livre escolha estimula o desenvolvimento positivo das organizações/comunidades.

Estes princípios derivam de três correntes de pensamento: Construcionismo Social (Berger & Luckman), que defende que a realidade é criada, transformada e mantida através da comunicação humana; Teoria das Imagens do Futuro (Elise & Kenneth Boulding) que sugere que as imagens que temos do futuro influenciam as nossas decisões e acções do presente; Investigação Qualitativa (Barney Glaser; Anselm Strauss), que postula a compreensão de uma cultura, organização ou sociedade através dos olhos dos seus actores, sendo a observação participante a melhor forma para recolher dados e descrever uma cultura.

O Inquérito Apreciativo assenta em pressupostos muito simples que nos poderão ajudar a encontrar soluções a vários níveis: em todas as sociedades, organizações ou grupos, alguma coisa funciona; aquilo em que nos focamos, transforma-se na nossa realidade; a realidade é criada no momento, e há múltiplas realidades; o acto de colocar questões sobre uma organização ou grupo influencia o grupo de algum modo; as pessoas têm mais confiança e à vontade para encarar o futuro ("o desconhecido") quando trazem o melhor do seu passado ("o conhecido"); é importante valorizar a diferença; e a linguagem que usamos cria a nossa realidade.

Ao contrário do modelo clássico de resolução de problemas, cujo princípio básico é "uma organização é um problema a ser resolvido", o Inquérito Apreciativo baseia-se no princípio de que "uma organização é um mistério a ser abraçado." (Hammond, S.A., 1996)

As organizações/comunidades são encaradas como sistemas vivos cujo desenvolvimento é criado e mantido pelos seus elementos, no modo como encaram o futuro, nos valores em que se baseiam e na forma como se perspectivam no presente.

O processo para gerar o poder do IA é denominado "ciclo de 4Ds" e baseia-se na noção de que os sistemas humanos crescem e mudam em direcção àquilo que estudam. (Whiney & Trosten-Bloom, 2003)

Este implica a participação de todos os actores, independentemente do nível hierárquico, de modo a dar voz a todos os que fazem a vida organizacional acontecer.

Pretende, precisamente, ultrapassar os canais de comunicação clássicos, numa base *top-down*, e as barreiras inerentes a essa cultura.

A partilha de narrativas e os diálogos focados no que há de positivo permitem, em conjunto, visualizar para além dos obstáculos, de modo a tornar possível a co-construção de uma nova realidade mais inclusiva e participada. De facto, é entre as diferentes vozes que surgem as ideias inovadoras e é na partilha de bons e ótimos momentos que floresce um clima de cooperação e energia que mobiliza e capacita os grupos para a mudança positiva.²⁹

Tendo surgido no âmbito das organizações, rapidamente se verificou a sua utilidade noutros contextos. De facto, qualquer sistema humano beneficiará desta abordagem, que conta com as pessoas como os principais agentes da sua mudança e crescimento, rumo ao seu ideal/sonho. Apreciar e valorizar o já alcançado no passado traz benefícios não só para as organizações e suas equipas, mas também para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e crescimento e bem-estar das famílias, grupos informais e comunidades, promovendo a sua capacidade de planeamento e acção, reforçando a confiança no seu potencial.

É no sentido de integrar uma filosofia positiva e apreciativa na comunidade educativa que acredito ser possível a construção de um modelo de desenvolvimento comunitário que perspetive a arte do teatro e das metodologias expressivas como ferramenta primordial de actuação, quer ao nível da identificação e consciencialização dos factores de sucesso diagnosticados, quer na forma como podem ser dinamizados processos de real transformação comunitária.

3.16.3. Escola Positiva

O início do movimento da Psicologia Positiva impulsionou a realização de estudos e práticas dedicados à promoção do bem-estar e ao funcionamento positivo de

²⁹ <http://catarinarivero.com/formacao/Inquerito-Apreciativo-Sonhar-as-organizacoes.pdf>

indivíduos, grupos e instituições. Nesse sentido, devido a seu papel crucial na sociedade, as instituições educacionais são consideradas locais privilegiados para promover o bem-estar, tanto na comunidade escolar, como na sociedade em geral. (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013; Sun, 2013)

Desta forma, a Educação Positiva pode ser entendida, de uma forma ampla, como a aplicação da Psicologia Positiva a instituições de ensino. Dedicase ao estudo dos aspectos saudáveis dos seres humanos e comunidades, contribuindo para uma visão mais equilibrada e completa da vivência humana.

White e Murray (2015) definem-na como "(...) um termo guarda-chuva utilizado para descrever intervenções empiricamente validadas e programas da Psicologia Positiva que têm um impacto no bem-estar do estudante." (p. 14)

O bem-estar subjetivo é reconhecido como um factor preponderante na saúde e no florescimento humano. A Psicologia da Educação, influenciada pela abordagem preventiva da Psicologia Positiva, confere particular interesse ao conhecimento dos factores promotores de bem-estar, em contexto escolar.

Integrando a plataforma da Psicologia Positiva nos ambientes educacionais, a Educação Positiva sustenta-se em investigações que indicam que as habilidades que aumentam a resistência, o sentido de vida e a emoção positiva podem, de facto, ser ensinados na sala de aula. Desta forma, questões do bem-estar em crianças e adolescentes implicam uma abordagem que atente ao desenvolvimento da pessoa e da ecologia existencial da pessoa.

A escola é um dos cenários onde crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo sendo, por isso, estruturante e fundamental no seu desenvolvimento saudável.

Pittman, Martin e Yohalem (2006)³⁰ defendem uma abordagem preventiva para a educação e para a saúde dos jovens, enfatizando a ideia de que uma pessoa sem problemas não é o mesmo que uma pessoa preparada.

Os autores recomendam uma mudança do foco nos riscos para uma maior ênfase nos factores de protecção associados à resiliência e à saúde, defendendo um

³⁰ Pittman, K.J., Martin, S. & Yohalem, N. (2006). Youth Development as a "Big Picture" Public Health Strategy. *Journal of Public Health Management and Practice*, 12 (6), pp. 23-25.

modelo mais holístico. O desafio que se coloca aos sistemas educativos é o de estarem receptivos para aceitar a mudança, de uma perspectiva centrada no modelo deficitário da aprendizagem para uma abordagem mais preventiva de bem-estar e de resiliência.

White (2015)³¹ refere a escola como um contexto em que se deve promover a felicidade e o bem-estar humanos. Crianças e adolescentes deveriam apreender os instrumentos e as competências necessárias para construir estilos de vida saudáveis, confiança em si próprios e nos outros, disponibilidade para a cooperação com a comunidade, criatividade e empreendedorismo na protecção do ambiente e na atenção às necessidades prementes dos indivíduos.

Young (2007) perspectiva a escola como um contexto que deve sobretudo facultar o que denomina de “conhecimento poderoso”, um conhecimento especializado e diferenciado que permita novas formas de pensar a respeito do mundo, um conhecimento teórico, técnico e universal que possa ser aplicado para múltiplos fins.

O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI destaca o aprender a viver como um dos quatro pilares em que deve assentar a educação no novo século (Mosquera & Stobäus, 2006). Neste sentido, a escola pode e deve implicar-se como fonte de saúde, de acolhimento, de integração, de entusiasmo, de prazer, de satisfação, de felicidade, de valorização, de desenvolvimento de múltiplas inteligências, de aprendizagens significativas, de fonte de sonhos e de atenção à diversidade. (Marujo & Neto, 2004)

Tem-se separado de forma arbitrária a razão da emoção, o pensamento do sentimento, a inteligência da capacidade de sentir e viver emoções, os valores das atitudes. A escola deverá integrar simultaneamente afectividade e cognição, implícita e explicitamente entretidas na transformação dos seres humanos desde a mais tenra infância. (Mosquera & Stobäus, 2006; Marujo & Neto, 2004)

A formação de competências sócio-emocionais na escola pode ajudar a oferecer uma resposta assertiva que vá de encontro às solicitações actuais da sociedade, com sucesso e satisfação com as suas vidas. (Morales & López-Zafra,

³¹ White, M.A. & Murray, A.S. (2015). Building a positive institution. Em White M.A. & A.S. Murray (Orgs.), *Evidence-based approaches to positive education in schools*. Holanda: Springer, pp. 1-26.

2009) É cada vez mais evidente que o bem-estar na adulta é, numa ampla parte, consequência de aprendizagens precoces de competências sociais e emocionais para enfrentar, de maneira produtiva e construtiva, as mudanças vitais.

Os níveis de bem-estar estão, antes de mais, directamente relacionados com o desenvolvimento de competências de vida. Programas que promovam estas competências são indispensáveis em todas as idades, mas mais determinantes nas idades jovens, uma vez que é o período do desenvolvimento humano em que se estabelece, de forma mais definida, a identidade, os padrões de comportamento e o estilo de vida. (Matos & Batista-Foget, 2008)

A Psicologia Positiva é considerada uma nova perspectiva de investigação que procura promover o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento óptimo das pessoas, grupos ou instituições, debruçando-se sobre as experiências positivas como as emoções positivas (felicidade, esperança, alegria), as características positivas individuais (carácter, forças e virtudes) e as instituições positivas (organizações, sociedades ou ambientes físicos, com base no sucesso e potencial humano). (Gable & Haidt, 2005)

Sendo a escola o local privilegiado da formação para a vida, é importante que esta formação seja realizada por profissionais que assumam a valorização da educação como uma dimensão da própria vida e o bem-estar como pedra basilar. Revolucionam o modo como se vê o ser humano, já que o seu foco não é perceber o que está errado na pessoa, mas sim extrair o que a pessoa tem de melhor.

Segundo Seligman (2011) a educação positiva é uma visão da educação que credencia e edifica os pontos fortes das crianças, permitindo que estas alcancem o seu potencial absoluto. Seligman associa este conceito à criação de competências académicas que implicam obtenção e prática de conhecimento em diversas áreas, à promoção da literacia e da disciplina e ao desenvolvimento de aptidões de bem-estar. Estas últimas incluem as emoções positivas, o comprometimento, a vida com sentido, as relações positivas e o sucesso. Associada a todas estas construções psicológicas encontra-se a prática das virtudes e forças de carácter.

Huebner (2004) define Escolas Positivas como aquelas em que os alunos têm acesso e possibilidade de elevados níveis de bem-estar, na forma de emoções

favoráveis e posturas positivas. O desenvolvimento pleno da criança condiciona, de forma significativa, o bem-estar e a satisfação individual.

De acordo com a perspectiva da psicologia positiva, todas as crianças têm o seu valor. Isto significa que todas possuem uma combinação única de forças e competências. Conhecimentos e sentimentos positivos em relação a si próprio, repercutem-se no bom funcionamento individual, na motivação, como um potenciador do desenvolvimento do pensamento criativo e de uma melhor aprendizagem.

Segundo Marujo (2008), educar é aproveitar toda a criatividade, habilitação e sinergia para estimular o melhor que há nos seres humanos, identificando, acentuando e aperfeiçoando os traços positivos e utilizando as regras sociais de comunhão e respeito.

A Psicologia Positiva é extraordinariamente pertinente para a escola, pois contribui para a percepção e progresso de altos níveis de bem-estar psicológico, não só de alunos, como de professores, pessoal não docente e pais. (Green et.al., 2011)³²

A abordagem integral da escola (*whole-school approach*), incorpora a Educação Positiva de forma ampla na comunidade escolar, mudando por completo a sua cultura organizacional.

O recente modelo da psicologia positiva pode entrecruzar-se elegante e eficazmente com o paradigma da psicologia comunitária.

Neste âmbito, procura-se que a psicologia comunitária positiva:

1. extravase o campo intra-pessoal e se dedique, abertamente, ao estudo e intervenção junto das comunidades e instituições, mobilizando-se assim como parte activa e útil nas mudanças sociais e no restabelecimento da justiça social;

2. caminhe para uma psicologia comunitária que vá, cada vez mais, para além do modelo científico de resolução de problemas e da identificação de necessidades das pessoas, grupos e comunidades;

3. concretize verdadeiramente o seu desígnio: avançar de uma perspectiva de défice para uma perspectiva centrada nas forças e *empowerment* das populações, em busca da libertação e do bem-estar colectivo. (Nelson & Prilleltensky, 2005)

³² Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating ourishing students, staff and schools. *In Psych*, 33 (2).

4. Crie modelos de intervenção verdadeiramente “vivos” (Cronen, 1995), propulsores de desenvolvimento comunitário, suportados em narrativas, não sobre sofrimento ou necessidades, mas sobre “territórios de dádiva e de vida.” (Hoffman & Kinman, 2008)

A psicologia positiva e comunitária, em paralelo com outros modelos não deficitários de intervenção dentro dos sistemas humanos, pode ser considerada como um movimento crítico e corajoso em relação ao *status quo* da psicologia, tentando um horizonte de representação da mudança e dos seres humanos baseado nas forças e no positivo e na reflexão sobre mudanças de segunda-ordem, que mais do que criar alterações dentro do sistema, procuram transformar o sistema e os seus pressupostos. (Rappaport, 1977)

Martin-Baró (1986) defende que precisamos de uma psicologia da libertação e do bem-estar colectivo, que esteja menos preocupada com o seu estatuto social e científico, e mais focalizada e atenta aos problemas efectivos, reais, palpáveis, das pessoas com necessidades. Defende uma psicologia mais consciente das forças e virtudes e uma forma de libertação enquanto processo histórico e colectivo.

A psicologia, mobilizada pelos valores e por uma perspectiva comunitária, apresenta-se como um novo paradigma transformativo, participativo e crítico que assume, com seriedade e urgência, a sua utilidade enquanto instrumento de mudança social.

4. Reterritorializar novos espaços de pedagogia

“(…) Nas linhas de fuga só pode existir uma coisa: experimentação-vida”

Deleuze

As prioridades identificadas por organizações internacionais de referência, como é o caso da Comissão Europeia, da Unesco ou da OCDE, explicitam as competências que urge trabalhar para enfrentar os desafios da inovação, da sustentabilidade, da coesão social e da vivência democrática. Portugal está em linha

com essas recomendações e tem procurado traduzi-las nas suas políticas de educação.

Na primeira década do século XXI, as reformas por decreto deram lugar às primeiras políticas educativas de nova geração, reconhecendo o imperativo envolvimento da escola e dos professores no processo de mudança.

A educação é um campo de acção e de pensamento multi-referenciado, no qual se aceitam e assumem dinâmicas resultantes de diferentes perspectivas – epistemológicas, disciplinares e metodológicas. “[I]nvestigar em educação é uma actividade de natureza complexa que exige dois requisitos: atenção ao mundo e aos fenómenos que constituem a educação nos nossos dias, e abertura no modo de olhar, relativamente ao que escolhemos conhecer e compreender, sem antecipar sentidos nem modelos previamente definidos.” (Alves & Azevedo, 2010)³³

Pedagogia implica um modo de vida – aquilo a que Jorge Larrosa (2015)³⁴ designa como “vida pedagógica” – e que, simultaneamente, se constrói e é construído a partir da relação com o mundo.

Enquanto campo relacional, o campo pedagógico é tensional e aberto ao imprevisto. Requer modos de pensar e de agir que configurem possibilidades para além do que está prescrito, predeterminado, predefinido e que produzam os seus próprios modos de teorização e de expressão, que pluralizem e singularizem as suas diversas manifestações e expressões: os discursos, as práticas, as linguagens.

A relação com o mundo no campo da pedagogia dá-se numa esfera não produtiva, acontece num tempo e num espaço que se querem verdadeiramente livres. O tempo e espaço da pedagogia, como tempo e espaço do encontro, da construção do nós, do comum, só existe no espaço público. (Masschelein & Simons, 2013)³⁵

O cerne da pedagogia é o interesse pelo bem comum, pela construção de espaços e tempos de liberdade que tornem possível, a cada momento, a decisão sobre

³³ Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-29). Caparica: UiEd – Coleção Educação e Desenvolvimento.

³⁴ Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interacções*, 37, pp. 5-23.

³⁵ Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica Editora.

o que é desejável, do ponto de vista educativo. O que é desejável num momento ou situação não o é necessariamente num outro, assim como não obedece a requisitos de ordem meramente técnica ou operativa. O seu sentido é um território de passagem, em constante transformação, submetido a uma lógica da paixão.

A pedagogia é entendida como um «entre» que acontece na interação específica entre a teoria e a prática que existe em educação. Representa, segundo Meirieu (2006)³⁶, a oportunidade para pensar (e manter) as contradições inerentes à educação e à tarefa educativa, assim como para pensar os princípios, propósitos, factos e acções educativos.

A sua natureza implica uma dimensão política, antropológica e filosófica que permite ir além das questões meramente técnicas ou didáticas.

Segundo Malaguerra e Gomes (2014), autores de uma concepção de “Pedagogia deslizante aberta às incertezas”, é necessário pensar um outro modelo de escola que designam por “Escola menor” e que caracterizam como “(...) território que resiste às intenções opulentas, às magnanimidades infindas, às idealizações extasiadas, e no qual os saberes não significam poderes, mas devires que criam linhas de fuga para as estender no socius (...) aquela que há-de mostrar-se capaz de pensar não somente uma pedagogia micropolítica, dotada de intensidades nómadas e afectos artísticos, mas também uma pedagogia problematizante que cria, com prudência e sem terrorismos, articulações criativas entre a transformação do que existe e o desejo do que se pensa vir a ser (...)”.³⁷ (p. 183)

Para os autores, é necessário pensar os possíveis de um devir-pedagógico como movimento de criação, na sedução de uma invenção artística, potencializada pelas artes, “(...) uma Escola pensada como acto ético, afecto intenso de amor e agenciamento vibrátil, mesmo porque ao desejo nada falta – o que falta é o desejo!” (p.174)

³⁶ Meirieu, P. (2006). Sciences de l'education et pédagogie. Disponível em : <http://meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf>.

³⁷ Malaguerra, M.; Gomes, L. (2014). Por uma pedagogia deslizante aberta às incertezas. *Educação e Democracia, Estudos do Século XX, N.º 14*, pp. 169-183. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36835/1/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DESLIZANTE.pdf?ln=eng>

Neste sentido, a pedagogia permite pensar a singularidade e a particularidade do evento educativo, na sua dimensão existencial e pública, entendida como relacional e colectiva e como espaços de liberdade, enquanto exercício vital de relação com o mundo e com os outros.

Assim conceituada, “(...) a pedagogia deslizante aberta às incertezas é uma máquina produtora de encontros alegres que disponibiliza utensílios-armas com os quais alunos e professores (em igualdade real) possibilitam o acontecimento improvável: transmitir aprendizagens e saberes sem dominar, sem ensombrar os devires, sem uma alteridade moral que esgota, mediante a corrosão dos desejos, a vontade positiva de desejar fora do dogma da representação e de um pensamento que só pensa o pensável.” (p. 175)

Os autores referem quatro plausibilidades sobre o que a Escola ainda não aprendeu:

- a pensar um outro pensamento e a viver uma outra vida educacional;
- a não dizer o que professores e alunos devem fazer;
- a explorar os encontros alegres e a deixar-se afectar por eles;
- que aprender é também indagar o silêncio das descobertas.

O trajecto individual de pensamento para cada ser humano é desenvolvido através de “reterritorializações” de maneira única, ainda que mediados por um mesmo objecto ou sistema de objectos artísticos, ou acontecimentos dependentes dos mecanismos pedagógicos e/ou curatoriais acerca de determinado conteúdo.

De entre os autores que têm procurado sistematizar estas relações, destaca-se o contributo de Helguera (2011)³⁸. A partir do conceito de “reterritorialização” o autor propõe, no âmbito da relação arte e ensino, um novo espaço: a transpedagogia.

Presente no campo expandido da arte, acompanha as necessidades da arte, artistas e público contemporâneos, questionando os limites do ensino de arte tradicional e os limites da arte- educação. O autor divide o território da pedagogia em três regiões:

. A primeira, situada no âmbito da interpretação ou da educação como instrumento para entender a arte. É trabalhada a partir da relação dialógica que se

³⁸ Helguera, P. (2011). Education for Socially Engaged Art. New York.

estabelece entre o mediador e o público, na perspectiva da partilha de reflexões e da expansão do conhecimento individual, mobilizando, por exemplo, as ideias da pedagogia crítica de Paulo Freire e da dinâmica de grupos de Augusto Boal;

. A segunda, entre a “prática artística e a educação - a transpedagogia”, que se encontra a partir da exploração de obras de arte específicas ou através de jogos e de dinâmicas pedagógicas, nas quais a experiência não é apenas uma vivência dispersa, mas sim uma experiência construtiva e satisfatória para todos os membros do grupo, mesmo que disso não tenham consciência imediata;

. A terceira área entende “arte como instrumento para a educação - para o conhecimento do mundo”, que explora a obra do artista como objecto de estudo mas também como uma janela para se poder adquirir uma compreensão transversal de temas de relevância (Helguera, 2011, p. 7).

Segundo Helguera (2011) “reterritorializar” o campo da pedagogia no âmbito das artes implica, assim: o reconhecimento da pedagogia como veículo de mediação da arte (o ensino de arte em si ou a apreciação da arte); da transpedagogia, ou o processo de aprendizagem como obra de arte (o processo de conhecer como arte); da arte utilizada como instrumento pedagógico para obter um maior conhecimento do mundo (a arte para o conhecimento do mundo).

O campo expandido da pedagogia em arte³⁹, conceito proposto pelo autor, durante a Bienal do Mercosul de 2011, é um convite para literalizar a noção de expansão do campo de acção da pedagogia.

No campo artístico, a premissa de que a arte é um processo pedagógico por excelência toma corpo e ocupa espaço de discussão, sobretudo, na última década com a explosão de iniciativas colaborativas propostas, principalmente, por artistas e com a criação da figura do curador pedagógico. Na educação da arte, essa premissa é condição de existência.

Segundo Hoff (2010) como processo pedagógico, a arte está para além das imposições curriculares. “Portanto, deveria gerar para si um ecossistema capaz de

³⁹ Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul .

Disponível em: [//latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf](http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf)

transbordar essas barreiras. Mas, é comumente engolida por um sem fim de exigências e demandas político-pedagógicas que, não raro, esquecem o seu real papel.” (p. 117)

Para além da matéria, a importância de questionar, de identificar problemas e de procurar resolvê-los, relacionando e rearticulando ideias e imaginando novos cenários e novos espaços, são hábitos da mente que é preciso exercitar para construir conhecimento, alterar comportamentos, redefinir regras e inventar novos modelos que possam substituir os que, no mundo de hoje, se revelam obsoletos e ineficazes.

O trabalho desenvolvido por artistas - com os professores, valoriza os conteúdos curriculares, separando a disciplina da sua didática convencional. Nem a arte se reduz à pedagogia, nem a pedagogia se reduz à arte. Trata-se, sim, de pôr a criatividade implícita nas práticas artísticas ao serviço dos problemas concretos da educação.

A prática da educação precisa de reconhecer a realização criativa do acto de educar, a construção colectiva de um ambiente artístico, o conhecimento como ferramenta para compreender o mundo através de formatos e processos artísticos como veículos pedagógicos. E de compreender a arte como realização, experiência e exploração da ambiguidade.

Segundo Aguirre (2007) a teoria da arte crítica configura-se como uma filosofia da educação cujo objectivo é fundamentar a operacionalização prática do processo de ensino-aprendizagem. Incorpora as seguintes recomendações:

- . O professor, ao conceber actividades artísticas, deve fazê-lo tendo por base a criação de conhecimento, concretamente o conhecimento crítico;
- . O professor tem de entender o seu papel de “agitador” intelectual;
- . Refletir, pensar ou teorizar sobre o que é verdade, sobre as nossas crenças e as dos estudantes, é converter a prática educativa numa ferramenta poderosa que conduz à criação de conhecimento;
- . O currículo deve ser crítico e não reprodutivo, fundamentado nos usos e funções das artes, mais do que no desenvolvimento de habilidades e destrezas ou em alcançar e reproduzir conhecimentos, ainda que não esqueça também estas importantes actividades;
- . O currículo deve ser motivador, desafiante, aproximando os jovens estudantes da arte, para que dela possam extrair o necessário para desenvolver a sua

identidade e reconhecer identidades colectivas, sendo capazes de intervir e criar uma sociedade mais justa.

A pedagogia de arte crítica apresenta-se, desta forma, como um eixo estruturante, um currículo pluridisciplinar, aberto ao inesperado, à incerteza.

Assume, assim, um carácter social e ocupa um ponto central como instrumento de comunicação, reflexão e, nos termos de Paulo Freire, conscientização.

“É possível realizar experiências produtivas que integrem o mundo artístico contemporâneo e o sistema educativo sem que, na prática, um seja acessório do outro? Ou ainda, é possível que arte e educação sejam protagonistas em um mesmo processo? Qual a medida desse equilíbrio? Essa medida existe? Ela é necessária?” (Holf, 2010, p. 121)

5. Mapeando espaços

O actual espaço da educação mora entre-lugares: entre a arte e a educação, entre a educação da arte e entre a educação pela arte, entre a política e a ética.

Segundo Batista (2005) a escola é perspectivada como campo de interacção sistémica, dinâmica e a educação discutida como “desafio ético” ou acção que é “intencionalmente direccionada para a promoção da humanidade em cada homem.” (p. 59)

Educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos.

Obrigados a viver na linha de fronteira entre o pessoal e o profissional, “(...) os educadores precisam de referências éticas, de pontos de apoio, de valores que ajudem a estruturar um espaço de reflexão (...) colegialmente partilhado. (...) É preciso redescobrir o sentido, e o prazer, de ser professor, afirmando colectivamente novos espaços de autoridade profissional, de acordo com as exigências de uma sociedade educativa que aposta na formação permanente de todos e de cada um.” (Batista, 2005, p. 149)

A mesma autora concilia os conceitos de autonomia pessoal e de identificação com a comunidade através de um “compromisso ético” de espaço e tempo - fazer uso do passado, nutrir o presente e “dar rosto ao futuro”, de forma pessoal, comunitária e global, como desenvolvimento atitudinal. A ideia de “ética como sabedoria da acção” implica envolvimento e compromisso no desenvolvimento das comunidades, especificamente, da escola como comunidade social, através do estabelecimento de normas democráticas, trabalho cooperativo e valorização mútua. (p. 103)

A gestão curricular deve ter como principal objectivo “valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico” (p. 97) e ser abordada do ponto de vista de “interrogação ética”.

A escola assume, assim, o seu teor social e promove uma cultura social globalizante, promovendo, simultaneamente, a individualização e a valorização independente de cada aluno e da sua própria comunidade.

A educação expressiva surge como uma sistematização selectiva de várias teorias de aprendizagem, delas bebendo o que mais humaniza o ensino, pela combinação e síntese dos saberes, dos métodos e mediadores expressivos.

Torna-se imperativo pensar-se na expressão e na arte não só como modelo de intervenção em contexto de sala, mas também como veículo de reconstrução identitária e de coesão social e como canal onde toda uma comunidade se reincreve e reedita.

Em nome de uma escola que se deseja holística, sinérgica, integradora, e de real preparação para o futuro, as expressões criativas e a arte, merecem ser entendidas como um valioso instrumento catalisador na luta pela inclusão e empowerment e, sobretudo, como instrumento de consciencialização e mobilização de forças e virtudes - individuais e colectivas, com vista a uma transformação real.

O professor mora em territórios demarcados, normatizados, estandardizados, procurando fendas de flexibilidade, as fendas por onde se podem desenhar caminhos a três dimensões, onde se pode pensar e agir não linearmente, onde se pode sentir e amar sem limites. É nessas fendas, nesses entre-lugares que se acredita ser possível existir uma educação onde a arte tem importância. São esses lugares utópicos, possíveis e permeáveis, onde me realizo como artista comunitária que escolheu a educação como forma de arte.

6. Considerações finais

O grande prazer da vida é fazeres aquilo que as pessoas dizem que não podes fazer”.

Walter Bagehot

A actual conjuntura social, económica, política e cultural implica, inevitavelmente, encarar a escola como um espaço determinante no desenvolvimento das qualidades que poderão fazer face às múltiplas e rápidas mudanças que o mundo experimenta.

As transformações em curso, no interior das escolas, passam em grande medida, pelos reflexos sociais e institucionais a que a vida escolar dos jovens é sujeita, por força das medidas políticas adoptadas. E a vida escolar dos jovens é decididamente condicionada pelo jogo contraditório de duas lógicas opostas: a da escola, enquanto estrutura institucional, sujeita a vectores político-administrativos tendencialmente universalizantes e a da heterogeneidade social, cada vez mais presente e mais afirmativa no espaço escolar. A comunidade educativa é, efectivamente, um universo compósito, palco de contrastes e contradições.

As medidas políticas têm tentado responder a estas contradições consagrando o princípio da autonomia das escolas e do projecto educativo como a base da organização da vida escolar do aluno. A aposta assenta no reconhecimento e valorização das experiências de vida dos alunos e das suas diferentes formas de cultura, como ponto de partida para a sua transformação.

A flexibilização curricular é a contrapartida estratégica dos objectivos sociais da universalização da escola que, por isso, não tem apenas alcance demográfico ou espacial mas, essencialmente, ideológico, enquanto instrumento de inclusão socio-cognitiva.

O novo currículo oferece oportunidades reais para a renovação e revigoração através de maior decisão local e flexibilidade. Exprime autobiografias porque é criado por pessoas que deixam a sua marca nos documentos e nas práticas pedagógicas. Carece, contudo, de interpretação, manipulação, recriação.

As novas exigências e responsabilidades que recaem sobre as escolas e, conseqüentemente sobre os professores, estabelecem mudanças significativas ao nível da praxis docente.

Confrontados com os novos métodos pedagógicos e didáticos, os professores são desafiados a rever os seus papéis, competências e responsabilidades. Este imperativo pressupõe o fomento de uma cultura inovadora, uma concepção positiva de novas aprendizagens, um novo desafio formativo que passará pelo resgate da dimensão holística, integrada e criadora da educação.

A necessidade de repensar a escola com base numa gestão do currículo de forma exequível e em função do contexto de cada escola em particular deverá ser entendida numa óptica de participação e de responsabilidade partilhada entre os vários agentes da comunidade educativa.

No contexto actual, a recente legislação configura-se como uma nova janela de oportunidade para a (re)descoberta da escola.

Não será fácil operacionalizar as mudanças propostas mas reconhece-se na mudança o apelo à valorização da educação e da escola. Todos estamos convocados para a alteração da gramática escolar, quer ao nível da desfragmentação de conteúdos, espaços e tempos, quer ao nível dos papéis a desempenhar pelos seus intervenientes.

Para os professores, será um desafio muito interessante encarar o processo de ensino/aprendizagem em interacção, numa visão holística e articulada do conhecimento.

A escola merece ser entendida como um cenário privilegiado de interacção social e local de empreendimentos éticos, como espaço de encontro de uma comunidade expressiva, como veículo de reconstrução identitária e de coesão social, onde culturas se podem reinscrever e reeditar. E é possível trabalhar no sentido de graduais mudanças comunicacionais, emocionais e relacionais que potenciem a realidade desta visão.

As Artes na Educação não são um milagre transformador mas desenvolvem um papel fulcral, dando resposta ao repto do desenvolvimento, da criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo

intercultural. Nunca antes foi tão premente a necessidade de um novo paradigma centrado na educação social.

No quadro da educação para o desenvolvimento, as potencialidades educativas da Educação Artística pressupõem a utilização da arte numa perspectiva transversal do currículo, convertendo-a numa das estratégias primordiais para potenciar a dimensão da cidadania global e participada, tendo em consideração a identidade individual e colectiva.

É nesta certeza que a educação é chamada a intervir, assumindo os desafios necessários à construção de uma nova cidadania inclusiva, respeitadora e integradora das diferentes identidades, proporcionando aos alunos uma inserção responsável através da convocação de temas reais que traduzem as preocupações actuais.

A arte é, assim, motor de inclusão e mudança social, pelo seu poder único de unir as pessoas. O teatro comunitário é, pois, entendido como força aglutinadora da comunidade, que trabalha a sua identidade de forma comprometida com os valores que a enformam, atento às problemáticas da construção dos ambientes, da interpretação dos usos e do efeito sobre os comportamentos, que a todos engrandece.

O recente modelo da psicologia positiva entrecruza-se elegante e eficazmente com o novo paradigma educativo e comunitário. A nova dimensão dada pela psicologia positiva, vai além do intra-individual, dedicando-se abertamente ao estudo e intervenção junto das comunidades e instituições, mobilizando-se, assim, como parte activa e útil nas mudanças sociais e no restabelecimento da justiça social.

Entra no movimento que integra diferentes vozes e olhares, que vai além do mero bem-estar subjetivo ou promoção de emoções positivas de cada um, para trazer um novo sentido à existência global, numa era em que o florescimento das nações está a ser desafiado. Estimula horizontes de futuro onde a igualdade e a justiça sociais são abordados, cada vez mais, enquanto impactantes na felicidade e na saúde coletivas.

Afastada do modelo científico de resolução de problemas e da identificação de necessidades das pessoas, grupos e comunidades, a Psicologia Comunitária Positiva adopta uma perspectiva centrada nas forças e *empowerment* das populações, concebendo a libertação e o bem-estar como um processo histórico e colectivo.

A atenção aos oprimidos e a luta pela inclusão, integração, libertação e reequilíbrio na distribuição de poder tem sido uma das mais fascinantes bandeiras da

psicologia comunitária. A significativa e intensa palavra “libertação”, transporta-nos de volta a Paulo Freire (2008).

A aproximação intencional entre a psicologia comunitária positiva e o teatro procurará estabelecer um encontro que os reinvente e potencie mutuamente, redimensionando os seus limites através de uma partilha de forças e de afectos.

Por um lado, a psicologia positiva comunitária, focalizada no positivo e no funcional, na sua exploração das formas como a vida se organiza no espaço e tempo, como acompanha as pluralidades e as diferenças que podem ser encontradas num território, como cartografa as suas virtualidades, as suas linhas de fuga, onde se permite experimentar o dissenso, os vazios de sentido e a partilha do comum.

Por outro, um teatro onde a vida seja posta em cena, não no sentido de ser explicada, mas de ser reinventada, de compor novas partilhas, novas formas de experimentar a vida e que se afirme como vector de transformação social.

Quando a psicologia e o teatro se propõem a intervir na direcção da transformação social, podemos inferir uma dimensão política e estética comum entre ambos. Acredita-se que a mudança é possível pela identificação dos constrangimentos e pela possibilidade de os superar.

Tanto a psicologia como o teatro trazem consigo concepções e expectativas sobre a comunidade e apresentam formas específicas de as activar, convocar e de as compor. Ambas trabalham o desejo de comunidade, dando consistência ao coletivo. Ambas compreendem que o desejo de comunidade não é o desejo de afirmação ou de fortalecimento da sua identidade, mas o desejo de abrir espaço para a passagem dos devires que ela comporta.

A abertura do teatro aos fluxos da comunidade, às suas forças e desejos, convida a psicologia a contaminar-se pela arte. É no sentido de integrar uma filosofia positiva e apreciativa na comunidade educativa que acredito ser possível a construção de um modelo de desenvolvimento comunitário que perspetive a arte do teatro e das metodologias expressivas como ferramenta primordial de actuação, quer ao nível da identificação e consciencialização dos factores de sucesso diagnosticados, quer na forma como podem ser dinamizados processos de real transformação comunitária.

6. Referências bibliográficas

Acta (2013). *Coast: Crossing Borders in Community Theatre*. Bristol: Acta Community Theatre.

Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: Coleção Educação e Desenvolvimento, pp. 1-29.

Artaud, A. (1999). *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.

Assis, M. et al (2017). *Ensaio entre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Cooperrider, A. et al. (2008). *The Appreciative Organization*. The Taos Institute.

Bach, S. & Kessler, I. (2007). Human resource management and the New Public Management, em P. Boxall, J. Purcell e P. Wright (orgs.), *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: Oxford University Press, pp. 469-488.

Bahia, S. (2009). Especificidades da formação de professores de artes e humanidades. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8:101-111.

Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, L. A. S. (2005). Arte e subjetividade na experiência teatral: contribuições de Jurema da Pavuna. In A. Maciel, D. Kupermann & S. H. Tedesco (Orgs.), *Polifonias: clínica, política e criação*. Rio de Janeiro: Contracapa, pp. 150-175.

Best, D. (1992). A racionalidade do sentimento. *O papel das artes na educação*. Lisboa: Asa.

Beuys, Joseph. (2011). *Cada homem um artista*. Porto: 7Nós.

Bezelga, I. (2016). *Mediações*. Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Vol. 4, N.º 2.

Boal, Augusto (1977). *Técnicas latino-americanas de Teatro Popular*. Coimbra: Teatro Centelha.

Boal, A. (1980). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos, o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bozeman, B.; Gaughan, M. (2011). *Job Satisfaction Among University Faculty: Individual, Work and Institutional Determinants*. The Journal of Higher Education, Ohio State University Press. Mar/Apr 2011, 82:154-186.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. (2001). *Filosofia da Educação*. Temas e Problemas, Porto: Porto Editora.

Cláudia Andrade (2013). *Coro: Corpo Coletivo e Espaço Poético, interseções entre o teatro grego antigo e o teatro comunitário*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cohen-Cruz, Jan (2005). *Local Acts: Community-based Performance in the United States*. London: Rutgers University Press.

Cooper, C. (2010). *The Happiness Agenda – Stress & Health*: Journal of the International Society for the Investigation of Stress; Dec. 2010, Vol. 26, N.º 5.

Cruz, Hugo (2015). *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, PELE e Dgartes.

Cunha, M.O.; Rego, A. & Cunha, R.C. (2007). *Organizações Positivas*. Publicações Dom Quixote.

Davis, J. H. (2008). *Why Our Schools Need the Arts*. New York: Teachers College Press.

Delacruz, E. M. et al. (2009). *Globalization, Art and Education*. Virginia: National Art Education Association.

Erven, Eugène van (2001). *Community Theatre: Global Perspectives*. London: Routledge.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Ferraz, M. (2012). *Metodologias Expressivas Na Comunidade*. Coleção: Expressões em Terapia – Vol. 3. Tuttirév Editorial, Lda.

Fisher, C. (2010). *Happiness at Work* - International Journal of Management Reviews, Vol. 12, pp. 384-412, Blackwell Publishing Ltd., UK.

Froís, J. P.; Marques, E.; Gonçalves, R. M. (2000). A Educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Froís (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-243.

Fox, J. (2012). *The Economics of Well-Being*. Harvard Business Review. HRB Reprint R1201D. USA, pp. 79-83.

Gilot, F. (1985). *Ao Encontro da Pessoa Humana*, in *Itinerarium*, pp. 361-381.

Góis, C. W. L. (2005). *Psicologia comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.

Gonçalves, R.; Fróis, J.; Marques, E. (2011). *Primeiro olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hofstede, G. (1991). *Cultura e Organizações*. Edições Sílabo. Lisboa, Portugal.

Horton, S. (2006). *New Public Management: its impact on public servant's identity – an introduction to this symposium*, em *International Journal of Public Sector Management*, vol. 19, no 6, pp. 533-542.

Hosie, P. e Sevastos, P. (2009). *Does the “happy-productive worker” thesis apply to managers?* - *International Journal of Workplace Health Management*, Vol. 2, No 2, pp. 131-160. Emerald Group Publishing Limited.

Huppert, F.A. & So, T.C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for well-being. *Social Indicators Research*, 110, pp. 837–861.

Iwai, K. (2003). *The contribution of arts education to children's lives*. Paper presented at the UNESCO Regional Meeting on Arts Education in the European Countries, Canada and the United States of America. Finlândia.

Jacobsen, B. (2007). *What is Happiness?* – *Journal of the Society for Existential Analysis*; Jan. 2007, Vol. 18, No 1, pp. 39-50. UK.

Kelley, C. (1999). *The motivational impact of school-based performance awards*, em *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 12, no 4, pp. 309-326.

Kesebir, P.; Diener, E. (2008). *In Pursuit of Happiness – Empirical Answers to Philosophical Questions – Perspectives on Psychological Science*, Vol. 3, No 2, pp. 117- 125. Copyright (2008) Association for Psychological Science. USA.

Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interacções*, 37, pp. 5-23.

Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa*. Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez Editora.

Lyubomirsky, S.; King, L.; Diener, E. (2005). *The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?* *Psychological Bulletin*, 131:803- 855.

Lima, L.C. (2006). Prefácio. In: Licínio Lima (Org.). *Compreender a Escola Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA, pp. 7-13.

Marcia Pompeo Nogueira. (2007). *Tentando definir o Teatro na Comunidade*. CEATR/ UDESC – Projeto de pesquisa Banco de Dados em Teatro para o desenvolvimento de Comunidades.

Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In J. B. Xavier (coord.). *Arte e Delinquência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 67-81.

Martins, C. (2017). *E agora, vai voltar tudo a ser como era? - Por uma crítica às artes na educação*. Ensaios entre Arte e Educação. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Marujo, H.A., Neto, L.M., Caetano, A. & Rivero, C. (2007). Revolução Positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão (ISPA)*, 13:115-136.

Marujo, H.; Neto, L. (2013). Positive Nations and Communities: *Collective, Qualitative and Cultural-Sensitive Processes in Positive Psychology*. Dordrecht: Springer, p. 15-24.

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). Em defesa da escola: Uma questão pública. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica Editora.

Mateus, R.; Damião, M. H.; Festas, M. F. (2014). Educação Estética e Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Revista do Nova Ágora – Centro de Formação de Associação de Escolas*. Coimbra: Nova Ágora, pp. 57-60.

Mateus, R.; Damião, M. H.; Festas, M. I. Comunicação entre contextos locais e universalidade: O caso da educação estética e artística. *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Mbuyamba, L. (2006). *Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Moreno, J. L. (1972). Psicodrama. Hormé: Buenos Aires.

Morin, L.(1992). *Philosophie de l'éducation. Les Sciences de l'éducation*. Presses de l'Université Laval: De Boere Université.

Novo, R. (2003). Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educação e Pesquisa*, 25:11-20.

Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

Prince, E. S. (2008). *Art is Fundamental: Teaching the Elements and Principles of Art in Elementary School*. Chicago: Chicago Review Press.

Reboul, O. (1984). *Le Langage de l'éducation. Analyse du discours pedagogique*. Paris: PUF.

Rego, A.; Ribeiro, N.; Cunha, M. (2010). *Perceptions of Organizational Virtuousness and Happiness as Predictors of Organizational Citizenship Behaviors* – *Journal of Business Ethics*, 93: 215-235.

Rego, A.; Ribeiro, N.; Cunha, M. (2011). *How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship* – *Journal of Business Research*, 64: 524-532.

Respress, T. & Lutfi, C. (2006). *Whole Brain Learning: The Fine Arts with Students at Risk*. *Reclaiming children and youth*, 15 (1), 24-51.

Robert, P. (2010). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.

Rocha, T.G. & Kastrup, V. (2008). A partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia*, 13: 97-105.

Seligman, M.E.P. (2006). Breaking the 65 Percent Barrier. In M. Csikszentmihalyi, M., & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 230-236.

Schraeder, M.; Jordan, M. (2011). Managing Performance. *Journal for Quality & Participation*. American Society for Quality, Inc. USA, 34: 4-10.

Santos, A. da S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sawyer, R. K. (1998). The interdisciplinary study of creativity in performance. *Creativity research journal*, 11 (1), 11-19.

Scher, Edith (2015). *Teatro comunitário argentino: 1983-2014: paixão, trabalho e alegria*. *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, PELE e Dgartes.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Taylor, C. (1976). *Criatividade: progresso e potencial*. Editora: Ibrasa, São Paulo.

Tomlinson, H. (2000). *Proposals for performance related pay in english schools*; *School Leadership and Management*, 20: 281-298.

Torres, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo*. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36: 225-246.

Trindade, R. (2012). A ação educativa como um empreendimento ético: uma reflexão que se quer mais urgente do que necessária. Garcia, J.; Trindade, R. (Orgs.). *Ética e educação: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: WAK, pp. 23-84.

Vasques, E. (2003). *Teatro*. Lisboa: Quimera.

Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (1996). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins fontes.

7. Anexos

Anexo 1

Cadernos Artivistas: cadernos colaborativos como proposta comunitária

O livro colaborativo é uma prática artística usada tanto por artistas visuais como no meio poético e literário para partilhar notas, reflexões e desenvolver interações entre os vários autores. Procura explorar as potencialidades do caderno partilhado como objecto artístico e estratégia didática, no âmbito pedagógico.

Livros de artista, diários visuais, *sketchbooks* ou simples diários de aventuras, explorações, invenções, cadernos de contos e contas, de viagens realizadas ou por realizar, cadernos de dúvidas, de emoções, de confusões, de desculpas, de marcar o ponto, de estar e não estar, de intimidades, de memorizar, de planear, de criar, de sonhar ou rabiscar despreocupadamente... são lugares de anotações de processos de acção que podem e devem ser entendidos e usados como ferramentas artísticas de registo expressivo e de suporte de reflexão.

O caderno, objecto de arte e portanto de comunicação e de acção comunitária, faz-se e refaz-se na cadeia de autores, revelando discursos visuais e poéticos que se situam no espaço intersticial das relações entre as pessoas.

A origem do projecto Cadernos Artivistas remonta a 2005, quando Teresa Eça, Emília Catarino e Anabela Lacerda, começaram a convidar amigos para participar e intervir plasticamente no que, então, designaram “livros colaborativos”.

Mais tarde, estas três artistas e professoras portuguesas juntaram-se ao colectivo C3, sediado em Santiago de Compostela (Espanha), que já vinha a desenvolver acções em torno dos “livros de artista”. Em 2012, por ocasião da *11ª InSEA European Regional Conference*, em Limassol (Chipre), esta iniciativa ganha novo folgo com um *workshop* dinamizado pelo grupo.

Assim, o que começou por ser uma iniciativa entre amigos, transformou-se numa proposta apresentada a uma comunidade específica de professores, membros da InSEA, transpondo continentes, transitando para contextos não formais e adquirindo um carácter interventivo.

Hoje, este projecto conta com cerca de meia centena de dinamizadores espalhados pelo mundo, que trabalham em comunidades locais, compostas por pessoas de diferentes faixas etárias, com formações e contextos sociais e culturais bem diversificados.

O propósito é democratizar a prática artística de desenhar, pintar, rabiscar e registar, graficamente, ideias, pensamentos e sentimentos, em cadernos.

Através das acções inerentes a este projeto e da investigação que delas decorre, procura-se contribuir para viragens no modo como nos relacionamos, não só com a arte, mas também com a vida, num sentido mais dilatado. Porém, quer no contexto da prática artística, quer no contexto da prática docente, a acção conjunta de intervir/refletir e de ser capaz de materializá-lo colaborativamente, ainda não é comum.

Os cadernos artistas, enquanto proposta de intervenção comunitária, colocam em causa os limites dos conceitos de autoria e identidade (individual e colectiva), ao mesmo tempo que evidencia temas/problemas comuns à arte e à vida, neles objecto de reflexão.

Esta prática convida os seus participantes a um posicionamento político, com contornos mais passivos (de resistência) ou mais activos (de intervenção), que se traduzem em registos de cariz abstrato e subjectivo ou crítico e interventivo, observáveis nos cadernos, com diferentes origens geográficas e pessoais.

O Projecto “Cadernos Artistas”, iniciado em 2016, “utiliza as potencialidades destes suportes de fácil transporte e das suas vantagens enquanto espaço para pensar, recolher, conversar e criar, e reinventa-o como prática colaborativa: de criação conjunta, de partilha de ideias, de conversas e de um caderno transdisciplinar feito de muitas estórias que reivindica uma só história (como objeto poético e metafórico).”⁴⁰

No espaço educativo, esta proposta de trabalho poderá assumir-se como estratégia de aprendizagens significativas, críticas e criativas, de comunicação participada. As actividades propostas são trabalhadas numa perspectiva plurifacetada que procura conectar as seguintes dimensões:

⁴⁰ Saldanha, A., Eça, T., Pardiñas, M., Martínez, C. (2016). Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas: *Cadernos Artistas*.

1. Enquanto “livro colaborativo”, este projecto incorpora-se no plano pedagógico que toma como prioritária a promoção de uma literacia artística e literária, reforçada pelo desenvolvimento do sentido crítico e estético, cooperativo e autoconsciente das crianças. Desenvolve ainda sentimentos de pertença (enquanto comunidade escolar) e de inter-acção e integração numa comunidade não escolar abrangente.

2. Enquanto instrumento de acção, o projecto permite acompanhar e incentivar o processo de criação e aprendizagem em acto, incentivando e desenvolvendo processos de interpretação e de expressão em diferentes linguagens artísticas, ao mesmo tempo que promove valores de autoconfiança, cooperação e co-criação de um objecto comum.

3. Enquanto instrumento de investigação, o projecto permite o registo do processo de trabalho, as várias etapas do percurso de criação do livro, até ao resultado final onde ficam expostas as aprendizagens que, performativamente, a criação do livro promove, desenvolve e activa. Implícita neste desafio estará a partilha dos cadernos desenvolvidos e reflexão sobre as suas potencialidades e desenvolvimentos futuros, permitindo o seu alargamento, pensamento crítico e acção.

O projecto Cadernos Artistas foi desenvolvido com uma turma de 3º ano de escolaridade, na E.B.1/JI Monte Abraão, no ano lectivo 2017/2018. Teve como ponto de partida a utilização das potencialidades do livro de artista como suporte e sua extensão a outras propostas artísticas colaborativas, a desenvolver ao longo do ano.

A metodologia de aprendizagem utilizada foi orientada por um processo dialógico e participativo que procurou promover a transformação e a autonomia dos alunos por um trabalho de mediação reflexiva das suas trajetórias de vida e de luta.

A educação expressiva foi, em si mesma, uma metodologia que procurou utilizar as diferentes formas de expressão humana, verbais e não verbais, no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências, através do que são chamados mediadores e técnicas expressivas.

A sua dinamização assumiu, contudo, algumas adaptações consideradas necessárias, de forma a responder aos objectivos e especificidades do grupo.

O ponto de partida foi a entrega de um caderno preto, de folhas brancas, vazio, aparentemente, sem qualquer função, a cada um dos alunos. A esse caderno, deu-se o nome de caderno ativista, um caderno de artista, de criação e intervenção livre, dedicado ao pensamento, às emoções, à memória, para entender melhor o lugar extraordinário onde moramos.

O caderno, sob as suas múltiplas formas, serviu de plataforma para transformação da prática de registo dos alunos, associado a um conjunto de exercícios criativos que potenciaram outros olhares e percepções do mundo individual e circundante. Os alunos, ao apropriarem-se de um conjunto de estratégias desafiadoras de criatividade, foram diluindo os seus receios iniciais, partilhando os seus registos, compreendendo que os conteúdos podiam interagir para constituir um saber multifacetado que originava aprendizagem.

A segunda etapa foi a proposta de colaboração para a construção de “janelas poéticas- o meu mundo dentro de ti”, abrindo o mundo interior do caderno individual ao outro. Como proposta de intervenção artística, procurou explorar a imagem e a palavra, recorrendo à reutilização de materiais para a sua construção e à utilização de técnicas variadas para a sua execução (colagens, composições, ilustrações, mobiles, entre outras).

As janelas foram espalhadas por locais improváveis da escola e a sua divulgação teve um efeito de contágio surpreendente. Durante o ano, foram criados pontos de encontro de “poesia inesperada”, dentro e fora da escola.

A proposta de um livro comunitário ramificou, de seguida, as suas veias de acção em acontecimentos pedagógicos concretos, que afectaram a dinâmica da sala de aula, contaminando as crianças e os professores que as acompanharam.

O resultado final culminou na construção de um guião teatral a que se deu o nome: “Eu sou um ativista!”, e de uma exposição de trabalhos relativo ao processo criativo desenvolvido, ao longo do ano lectivo. Uma peça sobre nós, sobre o que fazemos, sobre os modos de fazer e de descobrir o que podemos fazer à medida que as aulas acontecem e as ideias surgem nas nossas cabeças e das nossas mãos a experimentar todos os materiais disponíveis.

Para além de funcionar no sentido mais óbvio - como um processo de aprendizagem do trabalho em grupo, como experiência de partilha e de colaboração,

como tomada de consciência comunitária, esta experiência colectiva procurou despertar a consciência dos processo de intervenção e de participação que promovem e desenvolvem sentimentos de pertença e de orgulho em si, de auto-responsabilização, de segurança e de autonomia, concomitantes com a tomada de atitudes de respeito e de admiração pelo outro, experiências imprescindíveis para a promoção de um espírito crítico individual, capaz de examinar, refletir e criticar, propondo soluções e alternativas quando discorda, expondo ou explicando porquê.

Um dos factores inestimáveis desta proposta pedagógica adveio da abertura que ela trouxe à aprendizagem, do sentido do compromisso, do comprometimento, do empenho e da atenção que devemos dedicar a cada coisa que fazemos. Trabalhámos com os sentidos, a liberdade, a expressão, a comunicação, o pensamento e a vontade. Porque não se pode trabalhar de outra maneira.

A peça foi apresentada a colegas de vários anos de escolaridade e ciclos de ensino do Agrupamento, bem como a pais e amigos da comunidade.

O guião construído no âmbito deste projecto apresenta-se no anexo seguinte.

Anexo 2

Guião: Quero ser um artista!

Cena I - A valsa dos esquisitos (sonhadores de mundo)

Música e movimento: Prokofiev e U2 – “With or Without Romeo”, Simply Three American Heritage Lyceum Philharmonic (4m 42s).

Maísa- Mas quem é que deixou o mundo sozinho a funcionar? É... está aqui uma coisa esperta! Ninguém me ouve? Quem é que deixou o mundo a funcionar sozinho?

Maria- Mas que raio de pergunta é essa? O mundo é perfeitamente capaz de funcionar sozinho...

Maísa- Nota-se! Não posso confiar em ninguém... reparem (vira-se para o público) o mundo sozinho a fazer uma sesta, às três da tarde! (Barulho de uma manivela a

ranger. Dá à manivela e o mundo rola... uma, duas, três vezes.) Mas o que se passa?
Porque não se levantam?

Maria- Ainda não está na hora...

Maísa- Ainda não está na hora? Mas são três da tarde!

Maria- Se queres que o mundo role, ele rola! Se queres que ele cresça, deixa-o sonhar!
Deixa o mundo funcionar sozinho, a carregar. Há mais do que mundo na terra!

Maísa- Sonhadores de mundo... a carregar baterias, imaginem! Nunca vi tarefa tão pouco produtiva... Faz-me lembrar a história do outro...

Cena II – A história do outro, o Dom Quixote

Música: Bonanza (37s).

Todos:

Dom Quixote! Dom Quixote!

Dom Quixote de La Mancha!

Trovador 1: Paulo

Esta é a história alucinante
que todo o mundo conhece
de um cavaleiro andante
a quem tudo acontece

Trovador 2: Úmaru

Esta é a história alucinante
que nos faz rir e pensar
de um cavaleiro andante
com quem apetece viajar

Trovador 3: Rodrigo

Esta é a história alucinante

dos sonhos quase banais
de um cavaleiro andante
que nos faz sentir imortais

Dom Quixote: (Alexandre)

Dom Quixote! Dom Quixote!

Dom Quixote de La Mancha!

O meu amor é Dulcineia

O meu amigo é Sancho Pança

Aqui estou todo lampeiro

de reluzente armadura

fui armado cavaleiro

vou em busca de aventura

Sancho? Sancho Pança? Preparai o Rocinante, o meu cavalo... Sancho, criatura, onde estás?

Sancho Pança: (Vasco) Vou já, senhor!

Dom Quixote: Dulcineia? Minha bela e doce Dulcineia? Amada? Vinde a meus braços!

Dulcineia: (Taiany) Dom Quixote! *Amor mio!*

Dom Quixote: Dulcineia, tens frio?

Dulcineia: Dom Quixote, *carinho!* Deixai-vos de loucuras, que não vos posso valer. Que ides, afinal, fazer?

Dom Quixote: Vou travar uma desigual batalha!

Sancho Pança: Oh... Deus nos valha! Senhor, levantou-se um vento forte, afiado como a foice da morte. Aguardemos por melhor dia...

Dom Quixote: Sancho, que cotovia? Não oiço!

Vamos, não há tempo a perder
o caminho é adiante

tudo pode acontecer

Dulcineia: Mas Dom Quixote, *carinho*...

Dom Quixote: Vá, vá... deixai descansado o passarinho!

Vamos, vamos! A caminho!

Mudar o mundo não é loucura, lembrai-vos: o sonho cura!

Trovador 3:

Como são belos os ideais

a que a alma nos confia

são sonhos quase reais

crece mais quem os porfia.

Trovador 1:

Palavras caras que querem dizer

que não há como sonhar

para fazer acontecer

crece quem acreditar

que crescer é para sempre, e não é fácil crescer durante tanto tempo...

Cena III – A Fada dos Dentes

(Adaptação do conto “Ada e a pequena Fada”, de José Eduardo Agualusa. A cena decorre no quarto da menina. Cai-lhe um dente. Entre o susto e a surpresa, está a alegria de ter mais um dentinho para esconder por baixo da almofada. Impaciente, aguarda a chegada da Fada dos Dentes.)

Fada- Ei, Ada! Acorda!

Ada- Quem és tu? És uma fada? Como te chamas?

Fada- Por favor, uma pergunta de cada vez!

Ada- És uma fada?

Fada- Ainda não sou uma fada completa... estou a aprender.

Ada- Como te chamas?

Fada- Gertrudes.

Ada- Gertrudes? Isso não é nome de fada!

Fada- Porque não? Baba de camelo também não é um nome bonito para um doce, mas o doce com esse nome é muito bom. Os nomes não são importantes. O importante é o que está dentro dos nomes. Porque me chamaste?

Ada- Eu não te chamei. Eu inventei-te.

Fada- E o que precisas?

Ada- Preciso de uma mãe.

Fada- Uma mãe? Eu sou apenas uma fada-aprendiza e tu pedes-me logo uma mãe? Não preferes um chocolatinho?

Ada- Não. Quero uma mãe!

Fada- E um gatinho? São tão fofinhos...

Ada- Não. Quero uma mãe!

Fada- Há coisas que nenhuma fada consegue arranjar. Uma mãe é uma imensidão! Vais ter de a procurar dentro de ti. Se conseguiste sonhar-me, vais conseguir encontrar a tua mãe...

Ada- Mas...

Fada- Não fiques triste. Eu virei iluminar os teus sonhos, todas as noites.

Ada- Sim, os sonhos bons melhoram muito a realidade!

Cena IV – O Carteiro

Música: O Carteiro, de Sérgio Godinho. (O carteiro vai distribuindo cartas aos alunos da turma presentes nas laterais do palco. A última carta é entregue à personagem que está na janela, à beira do palco. Enquanto isso, a mãe vai estendendo a roupa nas cordas.)

Bia- Finalmente! Chegou a minha carta!

Gabriel- E o que diz ela, filho?

Bia- Espera, deixa-me abrir... blá blá blá... wiskas saquetas... blá blá blá... UAU! Diz que sim! Que a minha máquina dos sonhos é uma ótima ideia! E que devo apresentá-la ao mundo o quanto antes.

Gabriel- Parabéns, querida filha! E o meu sonho és tu!

Cena V - Conversas da treta

Poema de Alexandre O'Neill, Fala (adap.).

1 _____ Fala a sério e fala no gozo

2 _____ Fá-la pla calada e fala claro

3 _____ Fala deveras saboroso

4 _____ Fala barato e fala caro

- 5 _____ Fala ao ouvido, fala para seres ouvido
- 6 _____ Falinhas mansas, não fales palavrão
- 7 _____ Fala à miúda mas fá-la bem
- 8 _____ Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe
- 9 _____ Fala francês, fala béu-béu
- 10 _____ Fala fininho e fala grosso
- 11 _____ Desembucha, fala de uma vez
- 12 _____ Fala tudo mas fala na tua vez
- 13 _____ E se não te ouvirem, fala outra vez
- 14 _____ Desentulha a garganta, levanta o pescoço
- 15 _____ Fala como se falar fosse andar
- 16 _____ Fala com elegância – muito devagar
- 17 _____ Fala para impressionar
- 18 _____ Fala baixo, fala alto, fala a verdade
- 19 _____ Fala por ti, fala de ti
- 20 _____ Mas não me venhas com conversas da treta, estamos conversados?

Cena VI – Por falar nisso...

(A cena decorre na Repartição de Registos, ao balcão de registo de “coisas muito importantes”.)

Miranda: Bom dia, minha senhora!

Luana: Muito bom dia! Ora diga...

Miranda: Gostaria de registrar uma invenção.

Luana: Com certeza. Dê-me só um momento, por favor... (Interrompe o discurso para atender o telefone) Estou, sim? Sim, está a ligar para o balcão de registo de “coisas muito importantes”. Sim, compreendo... estou a ver, sim... Não, não é assunto para este balcão. De nada... obrigada... eu, fico contente por não ter sido capaz de o ajudar. (desliga). Desculpe, disse-me que queria registrar uma ideia, certo? Que tipo de ideia?

Miranda: Não. Não quero registrar uma ideia. Quero registrar uma invenção.

Luana: Uma invenção? Então espere, não é este papel... só um bocadinho... (Dirige-se para o colega que se encontra num outro balcão) Ó António, tens papéis de registo para invenções?

Soares: Invenções? Já não existem!

Miranda: Compreendo, mas eu tenho uma invenção nova que queria registrar...

Soares: Sim, claro! O senhor pode inventar as invenções que quiser mas nós já não registamos invenções.

Miranda: Já não se registam invenções? Porquê?

Soares: Porquê??? Então, porque já não há *plafond* para fotocopiar registos de invenções. O mais parecido que lhe posso arranjar é um papel de registo para ideias repetidas.

Miranda: Mas porque é que alguém gostaria de registar uma ideia repetida que já terá sido registada?

Luana: Caro senhor, fique sabendo que, actualmente, o registo de ideias repetidas tem imensa saída. Ainda ontem, processei mais de uma resma de pedidos de registo de ideias repetidas! São um sucesso!

Miranda: Pois, mas eu não tenho nenhuma ideia repetida... tenho uma invenção... quer dizer, tenho uma ideia nova!

Luana: Assim, não sei como o posso ajudar... e que tal, um registo para ideias gastas? Ainda tenho alguns exemplares!

Miranda: Também não, obrigada. A minha invenção é original. É nova, novinha em folha!

Luana e Soares: Novinha pode ser. Em folha é que não. Já lhe disse, não há *plafond*!

Cena VII - A que horas chega o autocarro?

(Personagens na fila de uma paragem de autocarro.)

Leandro F.- Desculpe, sabe dizer-me a que horas chega o autocarro?

Lourenço- Depende do autocarro. Quer ir para onde?

Leandro F.- Eu quero ir para o Mercado das Invenções ...

Lourenço- Ah! O autocarro para o Mercado das Invenções acabou de passar.

Leandro F.- Que chatice! Ando em maré de azar.

Lourenço- Mas teve alguma arrelia?

Leandro F.- Não, arrelia não tive... Perdi muito tempo na Repartição de Registos. E agora, perdi o autocarro...

Lourenço- Ai, não se apoquente! Pode apanhar um autocarro para um lugar mais útil. As invenções só nos trazem dissabores.

Rafael- Desculpe meter-me na conversa, posso? Não fui capaz de deixar de ouvir.

Leandro F.- Claro...

Rafael - Olhe, há males que vêm por bem. Sabe, eu conheço um inventor. Ele é o filho mais velho da minha vizinha do 5º esquerdo. Um pobre coitado... e aquela mãe... ai, dá-me uma pena vê-la sofrer daquela maneira...

Lourenço- Eu também já tive um caso desses na família. Não o desejo a ninguém.

Leandro F.- Mas porquê? Que mal faz um inventor?

Lourenço- Ainda é muito novo para ter noção de como o sonho pode desinquietar...

Leandro F.- O sonho desinquieta?

Lourenço- Sim! Eu, por exemplo, quando era mais nova, sonhei com uma bicicleta...

Leandro F.- E depois?

Lourenço- Levei um recado na caderneta! Agora, só ando de camioneta.

Rafael- E eu sonhei com um irmão-postiço e fiquei com um nariz de chouriço e cabelo de ouriço!

Leandro F.- Isso parecem invenções inventadas para usar palavras que rimam...

Lourenço- Está a ver o perigo? Já se lembrou de uma máquina de fazer rimas. Nós avisámos! Depois de uma invenção vem uma, vêm duas, vêm três... onde é que isto vai parar?

Cena VIII – O Mercado das Invenções

(A cena decorre no mercado, onde os vendedores apresentam as novas invenções.)

Ruth- Senhores e senhoras, meninos e meninas! Apresento-vos em primeira mão, a minha nova invenção: um reparador de coração!

Denilson- Com poucos elementos, inventei um desentupidor de sentimentos!

Gabriel- Compre já o meu robot extraordinário, para o vosso amigo imaginário!

Leo- Olha a bela máquina de teletransporte. Chega sempre inteiro, com sinal forte!

Fadi- Unicórnios e magia? É a máquina da alegria!

Soares- O ultimo grito! Uma novidade! É a máquina da criatividade!

Bia- É tudo bom produto! Não precisa de reparações! Leve daqui menina, não compre noutra lado, cuidado com as imitações!

Cena IX –Cuidado com as imitações

Música: Cuidado com as imitações, Sérgio Godinho.(Atrás do pano, os elementos da música vão sendo apresentados e mimados. O coro canta o refrão.)

Estimado ouvinte, já que agora estou consigo

Peço apenas dois minutos de atenção
É pra contar a história de um amigo
Casimiro Baltazar da Conceição
O Casimiro, talvez você não conheça
a aldeia donde ele vinha nem vem no
mapa
mas lá no burgo, por incrível que
pareça
era, mais famoso que no Vaticano o
Papa
O Casimiro era assim como um
vidente
tinha um olho mesmo no meio da testa
isto pra lá dos outros dois é evidente
por isso fazemos que ia dormir a sesta

Ficava de olho aberto
via as coisas de perto
que é uma maneira de melhor pensar
via o que estava mal
e como é natural
tentava sempre não se deixar enganar
(e dizia ele com os seus botões:)

Refrão:
Cuidado, Casimiro
Cuidado, Casimiro
cuidado com as imitações (2 X)
Cuidado, minha gente
Cuidado, minha gente
Cuidado justamente com as imitações

Lá na aldeia havia um homem que
mandava
toda a gente, um por um, por-se na

bicha
e votar nele e se votassem lá lhes
dava
um bacalhau, um pão-de-ló, uma
salsicha

E prometeu que construía um hospital
Uma escola e prédios de habitação
e uma capela maior que uma catedral
pelo menos a julgar pela descrição

Mas... o Casimiro que era fino do
ouvido
tinha as orelhas equipadas com radar
ouvia o tipo muito sério e comedido
mas lá por dentro com o rabinho a dar,
a dar

E... punha o ouvido atento
via as coisas por dentro
que é uma maneira de melhor pensar
via o que estava mal
e como é natural
tentava sempre não se deixar enganar
(e dizia ele com os seus botões:)

Refrão

Ora o tal tipo que mandava lá na
aldeia
estava doido, já se vê, com o Casimiro
de cada vez que sorria à plateia
lá se lhe viam os dentes de vampiro

De forma que pra comprar o Casimiro
em vez do insulto, do boicote, da
ameaça

disse-lhe: Sabe que no fundo o admiro
Vou erguer-lhe uma estátua aqui na
praça

Mas... o Casimiro que era tudo menos
burro
tinha um nariz que parecia um elefante
sentiu logo que aquilo cheirava a

esturro
ser honesto não é só ser bem falante

A moral deste conto
vou resumi-la e pronto
cada qual faz o que melhor pensar
Não é preciso ser
Casimiro pra ter
sempre cuidado pra não se deixar
levar.

Agradecimentos

Quando se é muito jovem é quase impossível não ser pretensioso. Quer dizer, não é
pretensão, é convicção: O sonho transforma o mundo!

Esta peça de teatro é dedicada a todos os inventores de mundo!

A todos os poetas

A todos os artistas!

E a nós, ativistas... que todos os dias sonhamos com um mundo melhor!

Obrigada a todos...