



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A aplicação do Projeto Artista Residente – Educação, cultura e desenvolvimento comunitário

Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

Outubro de 2024, Amábile Maria Santos Bezinelli



Amábile Maria Santos Bezinelli

A aplicação do Projeto Artista Residente – Educação, cultura e desenvolvimento
comunitário

Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local apresentada
ao Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Nuno Manuel dos Santos
Carvalho e co-orientação da Professora Doutora Graça Margarida Ferreira Adónis Torres

Outubro de 2024

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador Professor Nuno Carvalho, por sua imensa generosidade na partilha do conhecimento, e por me ter contado tantas histórias que acendem inquietações e anunciam futuros possíveis.

À Professora Margarida Torres, pela valiosa co-orientação, e à Professora Filipa Morais, pelo tempo e dedicação generosamente oferecidos em prol desta pesquisa.

Aos meus alunos, que todos os dias me mostram que o sonho é um território palpável.

Às colegas Cecília Correia, Eudora Pereira, Fernanda Pereira, Irene Bairros, Susana Silva e Teresa Pereira, pelos sonhos conjuntos - como disse João Cabral de Melo Neto “um galo sozinho não tece uma manhã”.

Aos alunos que participaram na pesquisa e respetivos artistas residentes, por denunciarem e anunciarem com imensa honestidade e brilho no olhar.

Aos meus amigos, em especial à Sheila Rocha, Ana Maymone, Madalena Damasceno e Maria Dias – por partilharem visões de mundo que tanto me fazem crescer.

À minha mãe e à minha avó, que, bem antes da academia, me ensinaram a importância de se entender comunidade.

A aplicação do Projeto Artista Residente – Educação, cultura e desenvolvimento comunitário

Resumo: A presente investigação aborda a aplicação do Projeto Artista Residente (PAR), integrado no Plano Nacional das Artes (PNA) e no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC). A investigação foi realizada em três escolas situadas em Odivelas, Sintra e Caldas da Rainha, Portugal, e busca investigar o impacto do PAR no desenvolvimento comunitário, explorando o cruzamento entre práticas artísticas comunitárias e o desenvolvimento comunitário no contexto escolar.

A metodologia utilizada tem caráter misto (qualitativo e quantitativo), integrando pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, *focus groups*, inquéritos por questionário e observação participante. A análise dos dados foi realizada tanto qualitativamente quanto quantitativamente, oferecendo uma compreensão ampla e detalhada das dinâmicas do PAR nas escolas. Em um dos estudos de caso, a observação participante foi central, permitindo uma visão interna das práticas artísticas e de seu impacto direto na comunidade escolar.

Os resultados encontrados estão relacionados com a promoção de práticas artísticas comunitárias que fortalecem o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dentro do ambiente escolar, evidenciando o papel do PAR, no contexto do PNPSE-PDPSC.

Palavras-chave: Plano Nacional das Artes; Artista Residente; Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; Desenvolvimento Comunitário; Práticas Artísticas;

The Implementation of the Resident Artist Project – Education, Culture, and Community Development

Abstract: This research addresses the implementation of the Resident Artist Project (PAR), integrated within the National Arts Plan (PNA) and the National Program for the Promotion of School Success (PNPSE), under the Personal, Social, and Community Development Plan (PDPSC). The research was conducted in three schools located in Odivelas, Sintra, and Caldas da Rainha, Portugal, and aims to investigate the impact of the PAR on community development, exploring the intersection between community art practices and community development within the school context.

The methodology used is mixed-method, integrating bibliographic and documentary research, semi-structured interviews, focus groups, surveys, and participant observation. Data analysis was carried out both qualitatively and quantitatively, offering a comprehensive and detailed understanding of the dynamics of the PAR in the schools. In one of the case studies, participant observation was central, providing an insider perspective on the artistic practices and their direct impact on the school community.

The findings are related to the promotion of community art practices that strengthen personal, social, and community development within the school environment, highlighting the role of the PAR within the PNPSE-PDPSC context.

Keywords: National Arts Plan; Resident Artist; National Program for the Promotion of School Success; Community Development; Art Practices.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução	2
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	5
1. Enquadramento teórico e conceptual	6
1.1. Desenvolvimento e educação	6
1.2. Desenvolvimento comunitário.....	11
1.2.1 Cidadania e juventude: o desenvolvimento comunitário na escola.....	13
1.3. Desenvolvimento comunitário e práticas artísticas comunitárias.....	18
1.3.1 Práticas Artísticas Comunitárias e Identidade(s)	22
1.4. O Projeto Artista Residente: Diálogos entre o Plano Nacional das Artes e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar	24
2. OBJETIVOS E METODOLOGIA	29
2. Objetivos e Metodologia	30
2.1. Objetivos e Natureza da Pesquisa.....	30
2.2. Abordagem Qualitativa	31
2.2.1. Entrevistas com os Artistas Residentes	32
2.2.2. <i>Focus Groups</i> com os Estudantes.....	32
2.2.3. Observação Participante	33
2.3. Abordagem Quantitativa	33
2.4. Seleção das Amostras	34
2.5. Caracterização dos contextos	35
2.5.1. Estudo de Caso 1	35
2.5.1.1. Perfil demográfico dos entrevistados	35
2.5.1.2. Contexto da escola.....	36
2.5.2. Estudo de Caso 2	38
2.5.2.1. Perfil demográfico dos entrevistados	38
2.5.2.2. Contexto da escola.....	39
2.5.3. Estudo de Caso 3.....	40
2.5.3.1. Perfil demográfico dos entrevistados	40
2.5.3.2. Contexto da escola.....	42
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
3. Apresentação dos dados e discussão dos Resultados	46

3.1. Apresentação dos dados: Estudo de Caso 1 - Odivelas	46
3.1.1. Características da Escola 1	46
3.1.2. Projeto Artista Residente	47
3.1.3. Práticas Artísticas - Perspetiva do Artista	49
3.1.4. Práticas Artísticas - Perspetiva dos Estudantes	54
3.1.4.1. Dados Quantitativos Práticas Artísticas Comunitárias - Estudantes.....	56
3.1.5. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva do Artista	57
3.1.6. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva dos estudantes	60
3.1.6.1. Dados Quantitativos Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Estudantes.....	65
3.2. Análise e Discussão dos Resultados: Estudo de Caso 1 – Odivelas.....	69
3.3. Apresentação dos dados: Estudo de Caso 2 – Sintra	72
3.3.1. Características da Escola 2.....	72
3.3.2. Projeto Artista Residente.....	74
3.3.3. Práticas Artísticas - Perspetiva da Artista	75
3.3.4. Práticas Artísticas - Perspetiva dos Estudantes	78
3.3.4.1. Dados Quantitativos Práticas Artísticas Comunitárias - Estudantes.....	80
3.3.5. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva da Artista	81
3.3.6. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva dos estudantes	83
3.3.6.1. Dados Quantitativos Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Estudantes.....	85
3.4. Análise e Discussão dos Resultados: Estudo de Caso 2 – Sintra	90
3.5. Apresentação dos dados: Estudo de Caso 3 – Caldas da Rainha	93
3.5.1. Características da Escola 3.....	93
3.5.2. Projeto Artista Residente.....	95
3.5.3. Práticas Artísticas - Perspetiva da Artista	97
3.5.4. Práticas Artísticas - Perspetiva dos Estudantes	100
3.5.4.1. Dados Quantitativos Práticas Artísticas Comunitárias - Estudantes.....	101
3.5.5. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva da Artista	103
3.5.6. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva dos estudantes	104

3.5.6.1. Dados Quantitativos Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário – Estudantes.....	106
3.6. Análise e Discussão dos Resultados – Estudo de Caso 3.....	111
3.7. Análise Comparada – Estudos de Caso 1, 2 e 3.....	113
3.7.1. Dados Qualitativos	113
3.7.2 Dados Quantitativos Comparados – Casos 1, 2 e 3	115
CONCLUSÕES	124
Conclusões	125
BIBLIOGRAFIA	128
Bibliografia	129
ANEXOS	132
Anexo 1 – Guião Entrevista Semiestruturada	1
Anexo 2 – Inquérito por Questionário	1

Lista de figuras

FIGURA 1: MAPA CONCEITUAL	27
FIGURA 2: MODA DO ÍNDICE PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS - CASO 1.....	57
FIGURA 3: MODA DO ÍNDICE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E COMUNITÁRIO - CASO 1.....	66
FIGURA 4: MODA DO ÍNDICE PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA - CASO 1.....	68
FIGURA 5: MODA DO ÍNDICE COMPARATIVO – ANTES E DEPOIS DE TRABALHAR COM O ARTISTA RESIDENTE - CASO 1	69
FIGURA 6: MODA DO ÍNDICE PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS - CASO 2.....	81
FIGURA 7: MODA DO ÍNDICE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E COMUNITÁRIO - CASO 2.....	87
FIGURA 8: MODA DO ÍNDICE PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA - CASO 2.....	89
FIGURA 9: MODA DO ÍNDICE COMPARATIVO – ANTES E DEPOIS DE TRABALHAR COM O ARTISTA RESIDENTE - CASO 2	90
FIGURA 10: MODA DO ÍNDICE PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS - CASO 3.....	102
FIGURA 11: MODA DO ÍNDICE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E COMUNITÁRIO - CASO 3.....	108
FIGURA 12: MODA DO ÍNDICE PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA - CASO 3.....	110
FIGURA 13: MODA DO ÍNDICE COMPARATIVO – ANTES E DEPOIS DE TRABALHAR COM A ARTISTA RESIDENTE - CASO 3.....	111
FIGURA 14 – CORRELAÇÕES DESENVOLVIMENTO PESSOAL, SOCIAL E COMUNITÁRIO E PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS.....	116
FIGURA 15: GRÁFICO RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL – CASOS 1, 2 E 3	117
FIGURA 16: GRÁFICO RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO – CASOS 1, 2 E 3	118
FIGURA 17 – CORRELAÇÕES PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS.....	119
FIGURA 18: GRÁFICO RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS ARTÍSTICAS COMUNITÁRIAS E O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA – CASOS 1, 2 E 3	120
FIGURA 19: GRÁFICO MODA ANTES E DEPOIS – CASOS 1, 2 E 3	121
FIGURA 20 - TESTES DE DIFERENÇAS EM VARIÁVEIS RELACIONADAS.....	122

Lista de abreviaturas

1. PAR – Projeto Artista Residente
2. PNA – Plano Nacional das Artes
3. PCE – Projeto Cultural de Escola
4. PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
5. PDPSC – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, tem como objetivo principal analisar a aplicação do Projeto Artista Residente (PAR) – parte do Plano Nacional das Artes (PNA) (Vale et al., 2019), e no contexto do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC) (Ministério da Educação, n.d.) – e a sua contribuição para o desenvolvimento comunitário no contexto escolar.

A pertinência desta pesquisa assinala-se, primeiramente, pela necessidade de construir uma escola que valoriza uma educação integral, universal e holística; um humanismo mais solidário; que centraliza a justiça social e económica; e que valoriza a construção do pensamento crítico, para promover uma cidadania ativa e, conseqüentemente, a renovação da democracia (Bento, 2014; Cruz et al., 2021; Freire, 2021; hooks, 2013; Prentki, 1998) – objetivos que convergem com a ambição do PNA e do PNPSE-PDPSC.

Em segundo lugar, tal investigação permite uma avaliação aprofundada de um projeto que está a ser implementado em âmbito nacional e que não possui, até ao momento presente, nenhuma investigação que priorize o caráter qualitativo.

Adicionalmente, cumpre com a vontade de aprofundar os conhecimentos em relação à temática eleita e, simultaneamente, contribuir para proporcionar novos conhecimentos sobre a aplicação do PAR; o cruzamento entre práticas artísticas comunitárias e desenvolvimento comunitário em contexto escolar; e a relação entre o PAR e o desenvolvimento comunitário em contexto escolar.

A investigação foi conduzida em três escolas localizadas em Odivelas, Sintra e Caldas da Rainha, em Portugal, que aplicam o PAR através do PNPSE-PDPSC, tendo os artistas residentes formação na linguagem do teatro e 35 horas semanais para implementar o projeto.

No cerne deste estudo está a dimensão social do conceito de desenvolvimento comunitário (Amaro, 2017; Bento, 2014; N. Carvalho, 2021; Freire, 2021; Gómez et al., 2007; Prentki, 1998; Santos, 2001), entendido como um processo que visa fortalecer a

identidade comunitária e promover a participação ativa dos indivíduos na vida social e política das suas comunidades. No contexto escolar, esse conceito ganha uma dimensão particular, estando associado ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais, culturais e cívicas (Benedicto, 2011; Direção-Geral da Educação de Portugal, 2017; Menezes, 2011; Ministério da Educação, n.d.; Moral, 2011), e abrangendo o desenvolvimento da relação com o corpo (V. Ferreira, 2011) e a construção da(s) identidade(s) (Benedicto, 2011; Brito, 2006; Ramos, 2001).

O enquadramento teórico, abordado no primeiro capítulo, explora com profundidade esses conceitos, e destaca as interseções entre o desenvolvimento comunitário (Amaro, 2017; Bento, 2014; N. Carvalho, 2021; Freire, 2021; Gómez et al., 2007; Prentki, 1998; Santos, 2001) e as práticas artísticas comunitárias (PACs) (Cruz, 2021, 2023; Cruz et al., 2021), que têm entre as suas características a cocriação, a horizontalidade nas relações, o carácter processual e o envolvimento direto dos participantes na criação artística (Cruz, 2021, 2023; Cruz et al., 2021). Portanto, neste estudo, a criação artística é associada a promoção de uma cidadania ativa e ao fortalecimento da democracia, sendo as PAC simultaneamente um caminho de criação artística e de transformação social.

O segundo capítulo descreve a metodologia adotada para a condução desta investigação. Optou-se por uma abordagem metodológica mista, integrando tanto métodos qualitativos quanto quantitativos, a fim de obter uma visão mais completa e aprofundada do impacto do PAR nas escolas investigadas. Foram realizados três estudos de caso, que incluíram entrevistas semi-estruturadas com os artistas residentes, *focus groups* com os alunos envolvidos nas atividades artísticas, além de inquéritos por questionário. Num dos casos, foi utilizada a observação participante, uma vez que a artista residente também é a autora desta investigação. O carácter qualitativo é, contudo, priorizado na investigação, sendo o quantitativo utilizado para fortalecer as evidências qualitativas.

No terceiro capítulo, os resultados da investigação são apresentados e analisados, destacando as percepções dos alunos e dos artistas residentes sobre o impacto do PAR no desenvolvimento pessoal, social e comunitário, bem como no desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Direção-Geral da Educação, 2017). Aqui, é discutida a relação entre as práticas artísticas comunitárias e o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, assim como os desafios e as limitações na

implementação do projeto. A análise revela como o PAR pode ser um importante instrumento para promover a cidadania ativa, mas também aponta para as barreiras estruturais que podem limitar o seu impacto.

Por fim, o capítulo dedicado às conclusões sintetiza os principais resultados desta investigação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. Enquadramento teórico e conceptual

De natureza exploratória, o presente enquadramento teórico cumpre com os objetivos de: verificar publicações que se relacionam com o tema da investigação, para não repetir uma investigação com objetivos idênticos; definir os principais termos chave, autores e casos de estudo na literatura; e discutir o que já se sabe sobre o tema investigado e sua relação com a questão desta investigação.

Para tanto, inicia discutindo a relação entre Desenvolvimento e Educação; centraliza o conceito de Desenvolvimento Comunitário; perspetiva o Desenvolvimento Comunitário em contexto escolar; investiga a relação entre Desenvolvimento Comunitário e Práticas Artísticas Comunitárias, com enfoque no Teatro; aborda a construção da(s) Identidade(s) nas Práticas Artísticas Comunitárias, discutindo também a sua relação frente ao desenvolvimento comunitário; e finaliza abordando o PAR em conjugação com o PNPSE – projeto que poderá permitir, no universo empírico, a articulação dos conceitos previamente abordados e que por isso é alvo desta investigação.

Adicionalmente, encerra com um quadro teórico-conceptual, onde se sintetiza os principais conceitos a operacionalizar na metodologia.

1.1. Desenvolvimento e educação

O conceito de desenvolvimento continua em disputa, não existindo um consenso em relação a como abordá-lo ou entendê-lo. Segundo Amaro (2017, p. 77), as abordagens são tão múltiplas que variam entre um sonho a perseguir, um mito inalcançável, uma estratégia de dominação, um conceito ultrapassado, ou, ainda conceito em vias de renovação.

Tendo adquirido validação científica e reconhecimento político-institucional sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (Amaro, 2017, p. 80), o conceito de desenvolvimento apresenta diversos motivos condutores para a sua emergência, que também influenciam na sua significação numa perspetiva mais otimista ou pessimista. Como exemplo e segundo o mesmo autor, foi utilizado numa perspetiva colonialista no contexto da

independência das antigas colônias europeias, servindo de “orientação” para as jovens nações “subdesenvolvidas” alcançarem o caminho do “progresso” europeu; e foi igualmente utilizado na sucessão das duas Grandes Guerras Mundiais, como a busca por uma “nova era de paz e progresso”.

Atualmente, num mundo marcado pelas investidas predatórias da globalização neoliberal (Santos, 2001), é comum, ainda, a associação do conceito de desenvolvimento restrita à dimensão do crescimento económico, o que revela uma secundarização das dimensões sociais e ambientais. Para Rufino (2021, p. 16), “segundo o ritmo dos valores da bolsa e não mais das folhas que caem no tempo certo, apostamos em um desenvolvimento que não nos envolve, mas nos distancia da vida”.

Adiciona-se, ainda, a perspectiva de Ailton Krenak que associa a ideia de neutralidade (como sendo aquilo que permite a não tomada de decisão diante de uma questão importante) à ideia de desenvolvimento, e propõe o *envolvimento* como alternativa: “O que produziu a ideia de neutralidade foi uma longa história, de os humanos pensarem uma economia e um progresso desenvolvimentista. É a ideia do desenvolvimento. *Agora nós estamos sendo convocados ao envolvimento*” (Krenak, 2023, p. 65).

Com tantas abordagens possíveis, o desenvolvimento tem se desdobrado noutros diversos conceitos, que melhor traduzem as ideias a ele intrínsecas e a perspectiva defendida na sua utilização. Alguns mais disruptivos, que revelam a vontade de ultrapassar o paradigma do desenvolvimento, buscando conceitos alternativos a este, para culminar numa era de pós-desenvolvimento (e.g.: Ubuntu, Noflay, Bem-viver; envolvimento) (Amaro, 2017, pp. 93–98; Krenak, 2023, pp. 61–75); outros mais agregadores, sendo considerados conceitos de desenvolvimento alternativo (e.g.: Desenvolvimento Comunitário; Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Local) (Amaro, 2017, pp. 98–102).

Ressalta-se, entretanto, que a linha que diverge um conceito pós-desenvolvimentista de um de desenvolvimento alternativo, é tênue. Em ambos os casos é possível observar a preocupação com as três dimensões do desenvolvimento (económico, ambiental e social), abordadas sob diferentes intencionalidades.

O conceito de desenvolvimento comunitário, que será abordado durante este trabalho, é um exemplo da tenuidade entre tais linhas orientadoras. Este, apesar de ser agrupado enquanto um conceito de desenvolvimento alternativo, mantendo a palavra “desenvolvimento” na sua formulação, converge com as ideias pós-desenvolvimentistas e com a vontade de “abandonar os modelos pouco solidários e inaceitáveis do desenvolvimento conhecido” (Gómez et al., 2007, p. 317). Segundo Amaro (2017, p. 98), as suas origens são diversas:

(...) podem-se citar factores tão diversos como o colonialismo inglês, o papel do Serviço Social em respostas de proximidade às comunidades mais desfavorecidas dos EUA, o Programa New Frontiers, nos EUA, na primeira metade dos anos 60 (com John Kennedy e Lyndon Johnson), as estratégias da ONU para alguns projectos de “ajuda ao desenvolvimento”, as dinâmicas das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), sob a inspiração das correntes da Teologia da Libertação, em conjugação com as da Educação de Adultos, segundo as metodologias da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire.

São características do conceito de desenvolvimento comunitário: as percepções indutivas; as propostas dedutivas; o diálogo; as interações entre saberes diferentes; a proveniência de “Epistemologias do Sul” (global e do “Sul do Norte”); críticas anti-economicista, anti-anropocêntrico, anti-androcêntrico e anti-uniformista; perspectivas anticapitalistas; a lógica da Ecologia dos Saberes; e uma diversidade de caminhos em função das lógicas culturais - todas características que também estão associadas aos conceitos alternativos ao desenvolvimento (Amaro, 2017, p. 99).

Apesar de ser um conceito com várias versões, assinala-se o entendimento de desenvolvimento não só enquanto a intenção de atingir melhores condições de vida (dimensão económica), mas uma maior humanização (dimensão social), e também considera uma nova relação do desenvolvimento com a Natureza, marcada pelo princípio da sustentabilidade (dimensão ambiental) - dimensões estas que integram o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Uma vez compreendidas as variadas características que se projetam ao conceito de desenvolvimento e suas origens, é necessário atentar à sua relação indissociável com a educação.

Ainda que o entendimento do que é ou de como promover uma melhor condição de vida e uma maior humanização possa variar¹, tanto a educação quanto o desenvolvimento parecem perseguir estes objetivos (Gómez et al., 2007, p. 178). Adicionalmente, tanto a educação é um fator decisivo para o desenvolvimento, quanto o desenvolvimento beneficia a educação (Caride Gómez, José A.; Freitas, Orlando M. P.; Callejas, 2007, p. 178), sendo variadas as interações entre ambos (educação e desenvolvimento, educação no desenvolvimento, educação como desenvolvimento, educação versus desenvolvimento) (Gómez et al., 2007, p. 321).

Em termos gerais, a educação é considerada uma prática inerente ao ser humano, estando presente no cotidiano de todas as comunidades. É constituída por um conjunto de atividades que ensinam o universo natural e sociocultural de um determinado local (Gómez et al., 2007, p. 160). Assim, o que se ensina não é uniforme nem universal, pois responde às diferentes necessidades da sociedade e dos sujeitos, e defende um determinado projeto de sociedade e uma determinada cosmovisão.

Considerando uma perspectiva histórica da inter-relação entre educação e desenvolvimento, é possível verificar que este binómio inicia a sua conjugação numa perspectiva economicista:

A correlação existente entre a educação formal e o desenvolvimento começou a evidenciar-se com os estudos de economistas clássicos, exclusiva do crescimento económico dos países e na qual a escolarização e investigação visava aperfeiçoar a capacidade humana para a sua máxima eficácia no trabalho. (Gómez et al., 2007, p. 181)

¹ Mesmo sobre o entendimento de humanidade, Krenak (2019, p. 7) questiona: “como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?”

Ganha expansão na sua relação com o emprego durante as décadas 50 e 60 do século XX, dando continuidade à perspectiva de que a educação é um contributo para o desenvolvimento económico (Gómez et al., 2007, p. 185).

É somente nos anos 70 do século XX que, segundo os mesmos autores, se inicia uma crise mundial da educação, que abre caminhos para questionar a intencionalidade do ato educativo:

Neste cenário, a educação para o desenvolvimento figurou-se como algo mais complexo, desenhando novas alternativas e finalidades, tanto conceptuais como organizativas e metodológicas; o que motivou um renovado interesse geral pela pessoa como centro do processo de desenvolvimento e prática educativa, orientada, basicamente, para o aumento da consciência e do compromisso das pessoas no sentido de um mundo mais justo e humano (Gómez et al., 2007, p. 189).

Nos anos 80 do século XX, em continuidade, emerge um pensamento global que valoriza uma educação integral, universal e holística, sendo sucedida, nos anos 90, pela necessidade de construir um humanismo mais solidário, frente à problemática ambiental e às más condições de vida ainda enfrentadas em países ditos subdesenvolvidos (Gómez et al., 2007, p. 192). Evidencia-se, portanto, o entendimento de que a realidade circundante afeta diretamente a ação educativa (Freire, 2021), e que a educação deverá servir para transformar as condições de existência na sociedade, “numa dialética constante entre o poder transformador do ser humano e os limites que a natureza impõe” (Caride Gómez, José A.; Freitas, Orlando M. P.; Callejas, 2007, p. 202).

Uma vez que o paradigma da educação passa a ter abertura para entender os processos educativos numa perspectiva integral, centrando-se no desenvolvimento da pessoa e tencionando a criação de um mundo mais justo, é possível verificar as mesmas características atribuídas ao conceito de desenvolvimento comunitário no paradigma educativo, como por exemplo: a valorização das perceções indutivas; as propostas

dedutivas; a promoção do diálogo; ou as interações entre saberes diferentes (Amaro, 2017, p. 99). Assim, é possível entender o desenvolvimento pessoal e social como parte intrínseca do desenvolvimento comunitário, quando no universo da educação.

Tendo em consideração as diferentes direções que tanto a educação quanto o desenvolvimento podem perspetivar, é possível inferir que quando se fala em educação e desenvolvimento é preciso definir a intencionalidade (Freire, 2021) da sua ação, pois, de acordo com a perspetiva adotada, poderá significar uma estratégia de dominação ou de libertação; um processo emancipatório ou limitador; um sonho a ser perseguido ou um mito inalcançável (Amaro, 2017, p. 77).

Assim, o próximo subcapítulo será dedicado ao aprofundamento da definição de Desenvolvimento Comunitário, no que interessa seu cruzamento com a escola pública em Portugal, focalizando, sobretudo, a juventude.

1.2. Desenvolvimento comunitário

Conforme abordado no subcapítulo anterior, os processos de desenvolvimento comunitário geralmente estão baseados em princípios que promovem a valorização da pessoa enquanto potência transformadora do mundo. Ainda assim e atendendo à diversidade deste campo, é fundamental clarificar a definição abordada neste trabalho.

Centraliza-se aqui o desenvolvimento comunitário enquanto incentivador de processos participativos, que estimulam uma cidadania ativa. Como exemplo, é possível citar as experiências dos Círculos de Cultura promovidas por Paulo Freire (Freire, 2021). Para promover uma cidadania ativa, Freire (2021) lança o olhar para o contexto em que está inserido e para a cultura. Para Carvalho (2021, p.125), a relação da humanidade com a natureza assumiu um caráter diferente de todas as outras espécies, pois o ser humano adquiriu capacidade para a transformar e criar cultura. Adotar a definição antropológica de cultura como sendo tudo aquilo que o homem acrescenta à natureza (N. Carvalho, 2021, p. 125), ou, ainda, como sendo as respostas dadas aos desafios que a natureza apresenta (Freire, 2021, p. 55), supõe assumir que o ser humano, porque é um sujeito de

cultura, é também um sujeito criador. Cria quando responde aos desafios da natureza, quando acrescenta a ela (Freire, 2021, p. 59).

Assim, quando se fala da potência transformadora do ser humano associada aos processos de desenvolvimento comunitário, também se infere que este processo visa promover um sujeito enraizado na comunidade, possuidor da capacidade de criar, que, por sua vez se relaciona com a capacidade de transformar a realidade circundante. Um sujeito que é protagonista das ações transformadoras na sua comunidade (Freire, 2021).

Portanto, este trabalho centraliza os aspetos socioculturais do desenvolvimento comunitário, sem, no entanto, ignorar a relação que este trava com as dimensões económica, social e ambiental.

Adicionalmente, num mundo marcado pelas tentativas de hegemonização amplamente promovidos pela globalização neoliberal (Santos, 2001), os processos de desenvolvimento comunitário também podem ser entendidos enquanto resistência contra-hegemónica, uma vez que se enquadram como uma proposta de localização: “Entendo por localização o conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados para a autossustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas” (Santos, 2001, p. 77).

Ao associarmos o desenvolvimento comunitário com processos participativos que estimulam a cidadania, é preciso ressaltar que a cidadania é também um conceito em disputa. Para Menezes (2011, p. 333): “(...) a cidadania é um conceito não apenas polissémico, cujo conteúdo é diferencialmente resolvido por diversas tradições ideológicas, como em mutação, no sentido de que aquilo que «é» a cidadania está longe de estar resolvido ou encerrado”².

² Adicionalmente, para ilustrar o que pode representar a busca pela cidadania em diferentes contextos, em um vídeo divulgado nas redes sociais do que parece ser uma batalha de poesia numa escola do Rio de Janeiro / Brasil, uma criança recita: (...) Só que o fuzil atravessa, sangue na minha aquarela | Que dia vai ter paz na minha favela? | Paz? Tem nem asfalto | E se não fosse o tênis da escola eu tava descalço | Pediram cidadania e há tempos nem sei o que é isso | mas uma coisa que eu sei é o barulho de um tiro | Cidadania é o que vejo nas ruas? | Ônibus caindo aos pedaços, muita mentira onde a verdade é só uma (...) Já vi várias mães a chorar, por elas cedo acordar | E não poder ir trabalhar, com os filhos em casa e suas contas pra pagar | Explica cidadania pra uma mãe de família | Ou pro *camelô* que perdeu suas mercadorias | Também pra minha vizinha, que perdeu seu filho da noite pro dia. (Acesso em: 2024, outubro 19. Batalha de Poesia [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/Czml4nauGrr/>)

Entre as características presentes no conceito de cidadania, destacam-se: o sentido de identidade; o sentido de pertença; os direitos (e deveres) formais; as vivências quotidianas; o autodirecionamento; a autonomia; a ação; a participação. No entanto, é na participação que a cidadania se concretiza, sendo ela fulcral para a sobrevivência dos regimes democráticos (Benedicto, 2011; Freire, 1981, 2021; Menezes, 2011).

Tendo em consideração o público-alvo e o contexto desta investigação, interessa refletir sobre o envolvimento e a participação dos jovens, e a relação entre a escola e a promoção de uma cidadania ativa, para melhor compreender as possibilidades do desenvolvimento comunitário no contexto escolar.

1.2.1 Cidadania e juventude: o desenvolvimento comunitário na escola

Segundo Menezes (2011, p. 334), desde a década de 90 os discursos políticos, educacionais e académicos têm vindo a estimular a participação e o envolvimento dos jovens. No que interessa ao quotidiano escolar, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento propõe que os estudantes:

Realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos. Cidadania e Desenvolvimento assume-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (Direção-Geral da Educação de Portugal, 2017, p. 3).

A partir do relatório Eurydice (Europeia & de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2017), é possível verificar que a educação para a cidadania na escola tem sido um objetivo de longa data, bem como citar alguns objetivos do currículo de cidadania nas escolas:

(...) a aquisição, por parte dos alunos, de um vasto corpo de conhecimento teórico, o desenvolvimento de determinadas competências como as competências analíticas e o espírito crítico, a adoção de certos valores e atitudes como o sentido de tolerância e, por último, mas não menos relevante, a participação ativa e o envolvimento dos alunos na vida escolar e comunitária (Europeia & de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2017, p. 109).

O relatório, ao debruçar-se sobre a avaliação desta área de aprendizagem, ainda menciona os múltiplos contextos em que esta é ministrada, ressaltando a natureza transcurricular da disciplina e também que estas aprendizagens se fazem nas vias não formal, informal e na participação dos alunos na vida escolar (Europeia & de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2017, p. 109).

Para Moral (2011), a participação política dos jovens pode ser perpassada por quatro elementos: efeito idade; efeito geração; efeito período e efeito integração. Nesta pesquisa, nos interessa explicitar o efeito integração, uma vez que ele se relaciona diretamente com o conceito de desenvolvimento comunitário previamente abordado:

O quarto elemento que normalmente se invoca para explicar o comportamento político dos jovens (em contraste com o dos adultos) é o que poderíamos designar «efeito integração». Assim, as pessoas que se sentem mais integradas numa determinada comunidade tendem a participar mais activamente na mesma. Trata-se de uma ideia muito simples mas com um enorme potencial ilustrativo (Moral, 2011, p. 377)

Assim, é possível inferir que a relação estabelecida entre o estudante e a escola é crucial para criar dinâmicas participativas. Portanto, para pensar o desenvolvimento comunitário no contexto escolar, na perspectiva da cidadania ativa, é necessário também refletir sobre dinâmicas integrativas, que sejam preenchidas de sentido para os jovens, promovendo o sentido de pertença à comunidade escolar.

Para Benedicto (2011, p. 360), “Falar de cidadania é falar do papel e da posição que os indivíduos, neste caso, os jovens, têm na sociedade, já que a cidadania nos permite descrever e entender essas relações”. Sobretudo no universo juvenil, o conceito de cidadania parece estar relacionado com o conceito de identidade, seja na construção de uma identidade cidadã, na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social ou na relação entre a ação cívica e o corpo (Benedicto, 2011; V. Ferreira, 2011; Menezes, 2011; Moral, 2011; Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, n.d.).

Tendo em consideração a conceptualização de uma identidade cidadã, para Benedicto (2011, p. 357), esta “(...) persiste na forma como os jovens se vêem como cidadãos, como interpretam esta dimensão da sua identidade em forma de prática cívica e como tudo isto se relaciona com a sua própria compreensão de outros aspectos da sua vida”. O autor também agrupa os diferentes códigos e categorias presentes nos discursos juvenis sobre estes temas em dois grandes eixos: a pertença – relacionada com a definição de comunidade que cada um se sente parte e na expressão dos direitos e deveres; e a implicação – relacionada com o significado de competência política e com o papel designado aos cidadãos na esfera pública (Benedicto, 2011, p. 357).

Tendo em consideração a qualidade desenvolvimental (Menezes, 2011, p. 338) nas experiências de participação cívica e política, os resultados de um estudo longitudinal que objetivou aceder ao impacto da participação ao longo do tempo sugerem que:

(...) a participação em experiências de elevada qualidade constitui uma significativa mais-valia na promoção do empoderamento intrapessoal e comportamental, que se traduz em ganhos consistentes ao longo do tempo; (...) Nestes casos, os estudantes continuam, a cada momento, não apenas a ver-se como mais

competentes e eficazes no exercício do poder e do controlo sobre as suas vidas, como a agir nesse sentido no seu quotidiano. (Menezes, 2011, p. 341)

Portanto, é possível verificar, mais uma vez, a associação entre desenvolvimento pessoal e social, com desenvolvimento comunitário – no que concerne ao desenvolvimento comunitário enquanto incentivador de processos participativos, que estimulam uma cidadania ativa, conforme previamente definido.

Por fim, a importância do corpo para a juventude também está presente em diversos estudos. Ferreira (2011), destaca a importância do corpo na imaginação e vivência atuais, sobretudo nos processos de desenvolvimento da identidade e autonomia social. O autor conclui:

Se é no corpo que muitos jovens mais intensamente experimentam e vivem o controlo social e os mecanismos disciplinares, é também nele que muitos encontram o lugar performativo de expressão e desempenho do ideário de singularidade, liberdade, autenticidade e autonomia individual constitutivo das subjectividades da modernidade mais recente (V. Ferreira, 2011, p. 272).

A relação travada entre o corpo e contexto educativo é, para muitos autores (M. A. De. Carvalho, 2020; hooks, 2013; Larrosa, 2017), negligenciada - seja o corpo dos estudantes ou dos docentes. bell hooks (2013) destaca que:

Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. [...] O mundo público do ensino institucional era um local onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido (hooks, 2013, p. 253).

Portanto, promover dinâmicas que estimulem a relação com o corpo no contexto educativo - contradizendo a não expressão geralmente associada a este contexto - poderá ser também um fator que contribuí para o desenvolvimento comunitário na escola, uma vez que a participação perpassa pela expressão, sobretudo nos jovens.

Em resumo, os fatores que podem contribuir para o desenvolvimento comunitário na escola revelam a complexidade das interações entre os jovens e o ambiente educacional. A relação entre estudante e escola emerge como elemento crucial, indicando que dinâmicas participativas requerem abordagens integrativas e significativas (Moral, 2011). A conceptualização da identidade cidadã, conforme apresentada por Benedicto (2011), destaca a interligação entre cidadania e identidade, especialmente no contexto juvenil. As experiências de participação, como enfatizado por Menezes (2011), perpassam pelo empoderamento intrapessoal. Por fim, a consideração da importância do corpo na juventude, conforme destacado por Ferreira (2011), enfatiza seu papel como meio de expressão e desempenho da identidade.

Portanto, é possível inferir que o desenvolvimento comunitário em contexto escolar está relacionado com o conceito de identidade, que perpassa pelo desenvolvimento pessoal e social, e pela relação com o corpo e com a expressão. Em conjunto, esses fatores apontam para a necessidade de abordagens abrangentes que integrem todos esses elementos na busca pelo desenvolvimento comunitário na escola.

Uma vez definidos os fatores que podem integrar o desenvolvimento comunitário no contexto escolar, será apresentada a sua relação com as práticas artísticas comunitárias, com particular enfoque nas práticas que sustentam uma dimensão participativa, contribuindo para a transformação da sociedade e permitindo desenvolver a qualidade do ser humano enquanto sujeito transformador do mundo (Cruz et al., 2021; Freire, 2021).

1.3. Desenvolvimento comunitário e práticas artísticas comunitárias

Em paralelo com a perspetiva histórica da inter-relação entre educação e desenvolvimento, as práticas artísticas também passam a posicionar-se face às injustiças sociais e económicas, criando modos de produção que focalizam a dimensão participativa (Cruz et al., 2021, p. 225). Sobretudo a partir da crise financeira de 2008, é possível verificar o crescimento do interesse em práticas artísticas comunitárias, tanto no campo da ação quanto no da investigação (Cruz et al., 2021, p. 226).

Tendo em consideração uma breve retomada dos caminhos das práticas artísticas, desde os anos 60 do século XX, podemos verificar disparadores de práticas artísticas comunitárias, tendo como exemplo: o teatro político de Piscator; O teatro épico de Brecht; a performance, na perspetiva de Tuner; o devising theatre de Oddey; e o Teatro do Oprimido de Boal (Cruz et al., 2021, p. 227). É também possível explicitar, enquanto disparadores de tais práticas, os inúmeros problemas e vivências estruturais da conjuntura atual - como por exemplo a crise ambiental, os variados extremismos políticos ou as desigualdades sociais (Cruz, 2023, p. 18) – uma vez que é uma maneira de refletir, criar e experimentar alternativas e respostas para tal contexto.

Entende-se enquanto características de práticas artísticas comunitárias a:

“criação coletiva; ligação ao território e contexto sociopolítico; relação horizontal entre artistas profissionais e não profissionais; impossibilidade de antecipar processos e resultados (artísticos e participativos); processos de negociação e de tomada de decisão partilhada; coautoria entre todos/as os/as envolvidos/as; criações que propõem reflexões críticas; conexão às preocupações reais das/os cidadãs/os; e perspetiva da arte enquanto direto humano” (Cruz et al., 2021, p. 227)

Abordando com a mesma importância o campo da criação artística e do desenvolvimento comunitário (na perspetiva previamente definida), as práticas artísticas comunitárias

parecem demonstrar um grande potencial, tanto no campo artístico, quanto no social. Entretanto, a conjunção das duas áreas precisa ser acompanhada de permanente reflexão. Alguns pontos importantes, nascidos dos mitos que são muitas vezes associados a essas práticas, foram sintetizados por Hugo Cruz (2023, p. 20), e serão utilizados aqui para complementar a definição de práticas artísticas comunitárias.

O primeiro ponto pode ser explicado a partir do já conhecido dualismo que opõe a “arte pela arte” e a “arte com função social”. Consiste em enfatizar apenas a resolução de problemas sociais através de tais práticas, reduzindo, assim, o seu potencial criativo. É necessário, por isso, inserir as práticas artísticas enquanto uma possibilidade de complementaridade, e não de oposição ou supressão, entre a criação artística e a dimensão social (Cruz, 2023, p. 21). A respeito disso, Narcisa Costa (2023, p. 52) complementa que as práticas artísticas comunitárias devem centrar o potencial criativo da pessoa e não a sua vulnerabilidade, diferenciando um projeto artístico com comunidades de um projeto social que usa ferramentas artísticas.

O segundo e o quinto ponto abordam o mito de que a participação em si é sempre positiva. Destaca-se a importância da *qualidade* (Menezes, 2011) da participação em práticas artísticas comunitárias, enfocando elementos como a relação horizontal entre artistas profissionais e não-profissionais, cocriação, princípios democráticos, ligação ao território e presença das dimensões educativa, artística e comunitária. A natureza dessas práticas é processual, tornando difícil prever resultados devido aos dispositivos acionados para a criação (Cruz, 2023, p. 21-23).

O terceiro ponto remete para o uso de tais práticas apenas para o desenvolvimento pessoal e social, ignorando as potencialidades de transformação comunitária. Adicionalmente, atenta para o facto de que práticas que não sublinham a participação podem contribuir para o esvaziamento de sentido em participar, sendo resumido pela frase “Participar para quê? A minha participação não tem consequência!” (Cruz, 2023, p. 22)

O quarto ponto reflete sobre a noção de que tais práticas podem contribuir para criar um “nós”, muitas vezes construída em cima de uma ideia homogénea de comunidade,

excluindo a existência de “confronto, dissenso e diversidade nas comunidades” (Cruz, 2023, p. 22). Remete, portanto, para a importância da diversidade e da pluralidade.

Ao redor do mundo, diversas culturas utilizam as práticas artísticas para expressar a sua relação com o ambiente circundante. É possível assinalar, como exemplo, as experiências proporcionadas pelo teatro comunitário, que, ao criar um espaço seguro (ficcional) permite uma discussão franca sobre a realidade:

Theatre has always held a special place as the art form that works with the human body as its medium, offering images which from their dimensions and spatial relations might be taken for reality. However, being an art form, theatre uses fiction and the ‘safe space’ of performance. It is thus ideally placed to provide a commentary upon reality and to offer alternatives to the perceived realities in which a given community lives (Prentki, 1998, p. 419).

Portanto, quando se questiona um problema local e se pensa em alternativas para o resolver através do teatro, a criação artística, para além de uma finalidade em si, passa a ser um artifício central para a criação de mudanças e oportunidades (Bento, 2014, pp. 3–4), contradizendo assim, as tentativas de homogeneização e o fatalismo que impera na atualidade. Para Krenak:

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (Krenak, 2019, p. 13)

Especificamente sobre a relação travada entre o teatro e o desenvolvimento, sublinha-se:

If development is understood as a process in which people's condition – material, social, political or cultural – are changed, then theatre with its immense transformative potential seems to be an ideal form through which to explore a community's developmental aspirations and possibilities (Prentki, 1998, p. 420).

Segundo um estudo realizado com três grupos de teatro em Portugal³, é possível verificar os efeitos no domínio comunitário de tal prática teatral. Já que, no teatro comunitário é comum questionar os assuntos que interessam à comunidade enquanto ponto de partida para a criação artística, é possível verificar um maior envolvimento com as problemáticas locais daqueles que participam em tais grupos, o que incentiva os processos de desenvolvimento local (Cruz et al., 2021, p. 243).

Adicionalmente, e segundo o mesmo estudo, é possível ressaltar enquanto consequência de tais práticas o fortalecimento identitário da comunidade (Cruz et al., 2021, p. 243), uma vez que a cultura local é o ponto de partida para a criação; e também um maior envolvimento em ações sociais e educativas, assim como a integração em órgãos sociais associativos (Cruz et al., 2021, p. 244), daqueles que possuem experiências continuadas nestes grupos.

Assim, as práticas artísticas parecem revelar-se como importante estratégia para o desenvolvimento comunitário, não só ao permitirem a construção de um pensamento crítico que promove a cidadania ativa e, conseqüentemente, a renovação da democracia (Cruz et al., 2021; Freire, 2021; Prentki, 1998); mas também por ter como efeito a valorização da cultura local, o fortalecimento identitário da comunidade e o maior envolvimento em órgãos sociais associativos (Cruz et al., 2021).

³ Cruz, H., Menezes, I., & Bezelga, I. (2021). Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 223–247. <https://doi.org/10.24840/esc-104>

1.3.1 Práticas Artísticas Comunitárias e Identidade(s)

A identidade refere-se à compreensão e perceção que um indivíduo tem de si mesmo, englobando características pessoais, valores, crenças, históricos culturais e históricos sociais. É a noção de singularidade e continuidade de uma pessoa, que a diferencia dos outros e influencia a sua autoperceção e também as suas interações com o mundo.

A construção da identidade dá-se sempre através da relação com o outro. Para Ramos (2001, p. 62), “Refletir sobre identidades é, sempre, situarmo-nos em confronto, pacífico ou violento, com o 'outro': Estranho, exótico, diferente, distante, adversário, inimigo, aliado”. Ou ainda, “É sempre o outro que, pelas diferenças que lhe reconheço, me permite construir uma imagem de mim próprio (...). No momento em que desaparece do meu horizonte é também a minha própria imagem que se desvanece (...)”. (Ramos, 2001, p. 67)

Portanto, a identidade é construída através de processos individuais e coletivos, moldados por experiências, relações interpessoais e pertencimento a grupos. Ela pode ser influenciada, ainda, por fatores como género, etnia, classe social, orientação sexual, entre outros (Moreira, 2006; Ramos, 2001).

Longe de ser um processo estático, a identidade é uma construção dinâmica e evolui ao longo da vida de uma pessoa, moldada por contextos e interações sociais. Para Moreira (2006, p. 15), “A identidade é tensão entre o eu e o outro, entre sujeito e objecto. É a resposta de adaptação ao mundo objectivo, e, por isso, é um perpetuum, quer dizer, substancialmente incompleta. Daí a sua plasticidade, o seu dinamismo, a sua contingência, a sua impureza”; ou, ainda, “A identidade pelo contrário, não para de reagrupar os fragmentos. É um sistema permanente de integração do sentido, cujo modelo é a totalidade. Mas não consegue fazê-lo senão de forma provisória” (Moreira, 2006, p. 19).

Adicionalmente, é importante ressaltar que a identidade não é uma noção abstrata, mas “o núcleo fundamental em torno do qual se articula toda a organização social” (Gomes da Silva, 1993: 55 citado por Ramos, 2001, p. 67). Para Brito (2006, p. 44):

“Sempre estamos a construir o mundo ao falar de identidade; a desenhar o mapa das nossas pertenças e das nossas vizinhanças. Sempre estamos a procurar delimitar e perceber os espaços que organizam o universo onde projectamos os conceitos aprendidos e com os quais, ao mesmo tempo, nos construímos.” (Brito, 2006, p. 44)

As culturas e sociedades possuem inúmeras formas de legitimar a(s) identidade(s) – através de festas, rituais, danças, comidas, museus, entre outras – que encontram sustentação, sobretudo, no passado (Ramos, 2001, p. 68; Torrico, 2006). Sendo a identidade o núcleo que sustém toda a organização social (Gomes da Silva, 1993: 55 citado por Ramos, 2001, p. 67) e que as sociedades legitimam esse processo através de diferentes ações, infere-se que para além de uma identidade individual é importante referir uma identidade coletiva.

Adicionalmente, é possível inferir que as comunidades locais têm um papel importante na manutenção e na invenção da identidade, buscando desenvolver estratégias que articulem a interdependência e complementaridade com as suas premissas endógenas e territoriais - pilares sobre o qual o desenvolvimento comunitário é construído (Amaro, 2017; Ramos, 2001; Santos, 2001). Tais estratégias podem passar pelas práticas artísticas. Como previamente referido, é possível citar o estudo realizado com três grupos de teatro em Portugal como exemplo destas para o fortalecimento identitário da comunidade (Cruz et al., 2021, p. 243), uma vez que a cultura local é o ponto de partida para a criação.

Entretanto, também é preciso atentar nas consequências da lógica mercadológica e hegemónica promovidas pelo capitalismo e pela globalização neoliberal nas práticas artísticas. Para Torrico:

“(…) os velhos modelos políticos uniram-se aos novos interesses de mercado. Na dimensão política, trata-se de recriar discursos simplificadores (ainda no próprio âmbito local) que enalteçam a uniformização das mensagens e imagens colectivas partilhadas. E quanto à lógica de mercado, após a consideração da “cultura como

recurso”, escondem-se, com demasiada frequência, imagens bastante simplificadoras da mesma.” (Torrice, 2006, p. 34).

Num mundo marcado pela globalização hegemónica (Santos, 2001), bem como pela lógica mercadológica intrínseca ao capitalismo (J. Ferreira, 1994), novos desafios são colocados tanto para a construção da(s) identidade(s), para a consolidação de práticas artísticas comunitárias, quanto para a própria concretização do conceito de desenvolvimento comunitário. Ferreira (1994, p. 509), afirma que “Os grandes condicionalismos dessas hipóteses de construção de identidades sociais pelo desenvolvimento local residem nas próprias limitações que lhe são impostas pelo desenvolvimento capitalista à escala planetária”.

1.4. O Projeto Artista Residente: Diálogos entre o Plano Nacional das Artes e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Instituído pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, o Plano Nacional das Artes (PNA) em Portugal foi estabelecido para promover e ampliar a oferta cultural e educativa no país. Tem como missão promover “a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos: para todos e com cada um” (Vale et al., 2019, p. 14). Será implementado entre 2019 e 2029, tendo como público-alvo os cidadãos de todas as idades e em particular as crianças e os jovens.

Entre os principais objetivos do PNA inclui-se garantir o acesso à fruição artística e produção cultural; promover a integração das artes na formação ao longo da vida; capacitar o sistema educativo para o desenvolvimento das competências dos alunos (contribuindo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória); fomentar a colaboração entre agentes artísticos e a comunidade educativa; reforçar a consciência da dimensão educativa das artes; promover o valor do património cultural e das diferenças culturais; apoiar a criação artística individual e coletiva; produzir recursos pedagógicos baseados nas artes e no património; criar uma plataforma online para reunir informações

e recursos; capacitar professores, artistas e mediadores; e monitorizar e avaliar os resultados e o impacto das iniciativas do plano (Vale et al., 2019).

O PNA tem como base a garantia constitucional do direito à fruição e criação cultural, o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural, e a promoção da democratização da cultura, com o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural.

Neste trabalho será focalizado o “Eixo C - Educação e Acesso; I – Indisciplinar a Escola”, que tem enquanto referência: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU; os Objetivos para a Educação 2030 OCDE; a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos; as Recomendações da UNESCO sobre a centralidade da arte e do património na educação e na vida comunitária; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; as Matrizes curriculares aprovadas pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho; o Decreto-Lei Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho, sobre Educação Inclusiva; e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Vale et al., 2019, p. 32)

Neste Eixo, é possível verificar enquanto objetivo central “Reforçar a identidade de cada agrupamento de escolas considerando o seu contexto territorial, social e cultural. Articular a escola, o currículo, os conteúdos, o território, a comunidade, o património e a cultura local” (Vale et al., 2019, p. 32). Dentro dos compromissos estabelecidos, encontram-se as medidas: Projeto Cultural de Escola (PCE); Cidadania: Do it; Desvio: Sair para Entrar; Em aberto; Tutorias Criativas; e o Projeto Artista Residente (PAR), que será a principal medida estudada nesta investigação.

Segundo o PNA, o Artista Residente “não é um docente. É um artista que coadjuva as equipas docentes na elaboração e execução do Projeto Cultural de Escola. Um consultor, proponente e protagonista da mudança que se molda à escola e pode assumir diferentes graus de participação” (Vale et al., 2019, p. 32). Os Artistas Residentes são profissionais das áreas artísticas, como música, teatro, dança ou artes visuais, que atuam de forma regular ou por um período prolongado nas escolas. Eles colaboram com os professores e alunos para desenvolver projetos, oficinas, workshops ou atividades que complementem o currículo escolar, proporcionando experiências diferenciadas de aprendizagem.

O PAR tem como principais ações: “I) Prever a adaptação de um espaço da escola para ateliê, quando possível; II) Estabelecer contrato com o artista residente; III) Coadjuvar os coordenadores e docentes da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento e propor projetos no âmbito dos conteúdos definidos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; IV) Introduzir processos e práticas artísticas no currículo, nas pedagogias e didáticas, tanto a nível de gestão de conteúdos e competências, como nas metodologias utilizadas; e V) Desenvolver competências transversais dos alunos (...)” (Vale et al., 2019, p. 33).

Assim, no “Eixo C - Educação e Acesso; I – Indisciplinar a Escola” é possível verificar transposto para um plano de ação os conceitos previamente abordados neste trabalho (Desenvolvimento e Educação; Desenvolvimento Comunitário e Práticas Artísticas Comunitárias), sendo o Artista Residente uma figura estratégica para implementação destes no contexto escolar.

Uma das vias de contratação do Artista Residente é através do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). Criado com o objetivo de combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade das instituições em Portugal, o Programa é:

Assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (Resolução Do Conselho de Ministros n.o 23/2016, de 11 de Abril, 2016)

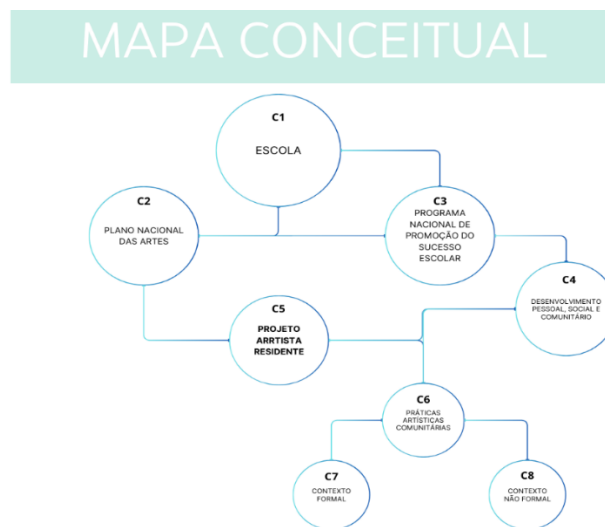
O Programa inclui diversas estratégias e destaca a necessidade de envolvimento das escolas, professores, autarquias locais, instituições comunitárias e entidades formadoras na criação de soluções locais para melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos

alunos. Portanto, o PNPSE pressupõe a mobilização de diversos atores sociais para potencializar a eficácia das medidas implementadas.

A contratação do Artista Residente através do PNPSE é realizada como uma Medida de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, que visa promover o desenvolvimento integral dos alunos – o reforço das suas aprendizagens, a dinamização de atividades promotoras de bem-estar psicológico, o fomento de competências sociais e a interação com a comunidade. Dá-se preferência a uma abordagem multidisciplinar e que envolva a comunidade, visando oferecer suporte educacional para estabelecer condições tanto pessoais quanto sociais (Ministério da Educação, n.d.). Enfatiza-se, portanto, a importância de uma abordagem holística na educação, buscando formar não apenas alunos capacitados academicamente, mas também cidadãos críticos, com capacidades relacionais e ativos na sociedade em que vivem.

Assim, é possível inferir que o Projeto Artista Residente (PAR), quando efetivado através do PNPSE, centraliza ainda mais o conceito de desenvolvimento comunitário previamente abordado. Portanto, considera-se pertinente investigar de forma pormenorizada tal ação, à luz das referências utilizadas ao longo deste enquadramento teórico, bem como da observação empírica da implementação do PAR no contexto do PNPSE em três casos diferentes.

Figura 1: Mapa Conceitual



2. OBJETIVOS E METODOLOGIA

2. Objetivos e Metodologia

2.1. Objetivos e Natureza da Pesquisa

A presente investigação tem enquanto questão de partida “A importância do Projeto Artista Residente para o desenvolvimento comunitário na escola”, e como objetivos gerais:

- Investigar o impacto do PAR no desenvolvimento comunitário em contexto escolar;
- Investigar o cruzamento entre práticas artísticas comunitárias e desenvolvimento comunitário em contexto escolar;
- Estudar a relação entre Identidade e desenvolvimento comunitário em contexto escolar.

E como objetivos específicos:

- Identificar os possíveis indicadores de desenvolvimento comunitário em contexto escolar;
- Identificar os possíveis indicadores de práticas artísticas comunitárias em contexto escolar;
- Levantar dados em relação à aplicação do PAR nas escolas estudadas;
- Levantar dados sobre a relação entre o PAR e o desenvolvimento comunitário em contexto escolar;
- Sistematizar e interpretar os dados recolhidos.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental, a investigação é constituída por 3 estudos de caso, que seguem uma abordagem mista: A abordagem qualitativa, que visa recolher informações aprofundadas acerca do tema, o que permite uma compreensão alargada do problema; seguida de uma comprovação quantitativa, que teve como intento a análise de dados mensuráveis, buscando o estabelecimento de análises sobre o problema de pesquisa, por meio do uso da estatística para alcançar a compreensão do seu objeto de estudo.

A utilização da abordagem mista teve como objetivo, portanto, obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo, permitindo obter resultados de uma maior amplitude compreensiva e resultados mais consistentes do que abordagens qualitativas ou quantitativas isoladas, evitando assim enviesamentos induzidos (Creswell, 2007). A preponderância do método qualitativo, foi, todavia, central nesta investigação, sendo o método quantitativo utilizado enquanto estratégia para o fortalecer.

Esta investigação baseou-se em três estudos de caso, que tiveram os seguintes métodos de recolha de dados:

- Estudo de Caso 1 e Estudo de Caso 2: Em ambos os casos, a recolha de dados incluiu uma entrevista com o artista residente, um *focus group* com os estudantes selecionados e a aplicação de um inquérito por questionário aos estudantes. A entrevista com os artistas residentes forneceu uma visão detalhada das suas práticas pedagógicas e artísticas, enquanto os *focus groups* permitiram captar as percepções dos estudantes sobre o impacto dessas práticas. O inquérito quantitativo serviu para complementar e validar os dados obtidos nas discussões em grupo.

- Estudo de Caso 3: No terceiro estudo de caso, a metodologia foi adaptada, uma vez que a artista residente era também a autora da investigação. Em vez de uma entrevista, as informações sobre a atuação da artista foram recolhidas através da observação participante, permitindo à autora um acompanhamento contínuo e detalhado das atividades. O *focus group* e o inquérito por questionário seguiram o mesmo formato dos outros estudos de caso, mantendo a consistência metodológica da pesquisa.

2.2. Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa foi fundamental nesta investigação, uma vez que procurou compreender as experiências e percepções dos estudantes e artistas residentes sobre o impacto das atividades artísticas no contexto escolar. Para a recolha de dados

qualitativos, utilizaram-se três métodos: entrevistas semi-estruturadas, *focus groups* e observação participante.

2.2.1. Entrevistas com os Artistas Residentes

Nos dois primeiros estudos de caso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os artistas residentes. As entrevistas, com uma duração média de 50 minutos, visaram recolher informações sobre a prática artística desenvolvida no ambiente escolar, assim como as perceções dos artistas sobre o impacto das atividades nos estudantes. As entrevistas permitiram um diálogo flexível e aberto, o que possibilitou explorar em profundidade os temas centrais da investigação. O guião das entrevistas pode ser consultado no anexo 1 desta investigação.

2.2.2. *Focus Groups* com os Estudantes

Para cada estudo de caso, foram organizados *focus groups* com os estudantes envolvidos nas atividades artísticas. Cada *focus group* teve uma duração média de 40 minutos e foi composto por estudantes selecionados por conveniência, escolhidos pelos artistas residentes com base em critérios como a sua participação nas atividades e a diversidade de perfis.

Os estudantes participantes nos *focus groups* discutiram as suas experiências nas atividades conduzidas pelos artistas, partilharam as suas perceções sobre o impacto dessas atividades no seu desenvolvimento escolar, pessoal e social, bem como no desenvolvimento comunitário no contexto escolar. O formato do *focus group* permitiu captar a dinâmica coletiva e os diferentes pontos de vista dos estudantes. O guião utilizado nos *focus groups* pode ser consultado no anexo 1 desta investigação.

2.2.3. Observação Participante

No terceiro estudo de caso, a recolha de dados qualitativos da artista residente foi realizada por meio de observação participante, uma vez que a artista residente, neste caso, é também a autora da investigação. A observação participante permitiu uma imersão direta no ambiente escolar, sendo a investigadora também responsável por dinamizar as atividades e observar os resultados da sua prática. Este método proporcionou uma compreensão mais detalhada das dinâmicas estudantis e do impacto das práticas artísticas no ambiente escolar, complementando a análise com uma perspectiva interna e contínua.

Ciente dos riscos da investigadora ter um envolvimento profundo com a população observada - como o de retirar a perspectiva do observador exterior, correndo o risco de perder a objetividade científica (Carmo & Ferreira, 1998) - é importante mencionar que a observadora manteve uma postura constante de autovigilância, buscando constantemente a objetividade científica durante a recolha, o tratamento e a análise dos dados.

2.3. Abordagem Quantitativa

A abordagem quantitativa teve um papel de suporte, sendo utilizada para reforçar os dados qualitativos. Após a realização dos *focus groups*, os estudantes responderam a um questionário em papel, estruturado com perguntas fechadas, desenhado para obter uma visão quantitativa sobre as suas perceções acerca das atividades artísticas. O inquérito por questionário incluiu questões sobre a natureza das práticas artísticas desenvolvidas, o impacto percebido no desenvolvimento pessoal e social, bem como as consequências no desenvolvimento comunitário no contexto escolar.

O inquérito por questionário está dividido em 5 secções, sendo os temas abordados: 1- O Perfil Demográfico dos estudantes; 2- O desenvolvimento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017); 3- A natureza das práticas

artísticas realizadas; 4- O Desenvolvimento pessoal, social e comunitário; 5- Um índice comparativo (como se sentiam antes e depois de trabalhar com o artista residentes) em relação ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário. As secções 3, 4 e 5 foram embasadas no inquérito por questionário fornecido pelo investigador Hugo Cruz⁴, tendo sido adaptadas para o público-alvo da investigação.

A utilização do inquérito permitiu uma análise numérica simples, com recurso ao SPSS, oferecendo uma dimensão mais objetiva à análise qualitativa e permitindo a triangulação dos dados recolhidos. Este método quantitativo ajudou a validar as perceções mais subjetivas recolhidas durante os *focus groups*, contribuindo para uma compreensão mais holística dos resultados da pesquisa. O inquérito por questionário utilizado pode ser consultado no anexo 2 desta investigação.

2.4. Seleção das Amostras

A seleção dos artistas residentes participantes nesta pesquisa foi feita por conveniência, mas cumprindo os seguintes princípios: Artista colocado através de procedimento concursal para o PNPSE – PDPSC; que trabalhe em parceria com o PNA; com 35 horas semanais para a realização das atividades; e com formação específica na linguagem do teatro.

A seleção dos participantes para os *focus groups* também foi feita por conveniência, sendo os estudantes escolhidos diretamente pelos artistas residentes. Para esta seleção foi solicitado que se tivesse em consideração a diversidade de perfis, como o género, o nível escolar e o tipo de envolvimento nas atividades artísticas. Contudo, no estudo de caso 2, não foi possível assegurar estudantes de diferentes níveis escolares. Assim, de forma geral, procurou-se garantir que os estudantes representassem diferentes perspetivas e casos possíveis de participação nas ações artísticas desenvolvidas pelos artistas residentes.

⁴ Inquérito fornecido pelo investigador, na sequência da indicação de pedido constante no livro “Práticas Artísticas, participação e política” (Cruz, 2021)

Nos dois primeiros estudos de caso, os artistas residentes não participaram nos *focus groups*, garantindo uma maior liberdade e espontaneidade nas respostas dos estudantes. No terceiro estudo de caso, em que a artista residente é também a autora da investigação, a seleção dos estudantes seguiu a mesma lógica de conveniência, sendo os dados recolhidos pela artista, e, portanto, com ela presente.

2.5. Caracterização dos contextos

2.5.1. Estudo de Caso 1

2.5.1.1. Perfil demográfico dos entrevistados

Neste estudo de caso, a população-alvo compreende estudantes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário de uma escola secundária em Odivelas, que participam em atividades desenvolvidas por um artista residente. Além disso, também integra o estudo o próprio artista residente.

A amostra é constituída, por um lado, pelo artista residente, que forneceu dados através de uma entrevista individual de 50 minutos sobre o trabalho que desenvolve na escola. Este artista, identificado pelas iniciais E.1, é um homem de 39 anos, de nacionalidade portuguesa, com formação em Teatro e especialização em Educação e Educação Especial, além de experiência profissional diversificada, tanto na área educacional quanto artística. O artista é contratado no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC-PNPSE) e possui uma carga horária de 35h semanais.

Por outro lado, a amostra também inclui um grupo de 6 estudantes que participaram num *focus group* de 40 minutos, seguido de um inquérito por questionário. Estes estudantes foram selecionados pelo próprio artista residente com o objetivo de representar diferentes perfis de participação nas suas atividades, abrangendo variados anos de escolaridade e diversidade de envolvimento nas iniciativas desenvolvidas na escola.

Os participantes do *focus group* têm características demográficas distintas. A maioria (4 em 6) identifica-se com o género feminino, um estudante identifica-se com o género masculino e um prefere não definir o seu género. As idades variam entre 12 e 20 anos,

com a maioria (4 em 6) na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Quanto à nacionalidade, cinco dos seis estudantes são de nacionalidade portuguesa, enquanto um é de nacionalidade brasileira. No que diz respeito ao nível escolar, há uma divisão equitativa entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário Regular, com representações dos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais.

Todos os estudantes da amostra participam em atividades extracurriculares nos diversos Grupos de Teatro coordenados pelo artista residente, sendo que a maioria (4 em 6) já trabalhou com ele também em contextos formais de ensino. O *focus group* foi organizado para explorar as diferentes experiências e níveis de envolvimento dos alunos com o trabalho do artista residente, considerando tanto as suas atividades artísticas extracurriculares quanto a interação em ambientes formais de aprendizagem. Importa ainda sublinhar que o artista residente não esteve presente durante a realização da entrevista com os estudantes, de forma a garantir a autenticidade e independência das respostas.

2.5.1.2. Contexto da escola

As informações apresentadas abaixo foram obtidas em documentos oficiais da escola, como o Projeto Educativo ou o Projeto Cultural de Escola. As referências serão ocultadas para preservar o anonimato da instituição.

Desde 2020, a escola conta com a contratação do técnico especializado artista residente (através do PNPSE – PDPSC), que desenvolve o trabalho em parceria com diversas instituições e programas, dos quais se destacam: O Plano Nacional das Artes (PNA); A Rede de Bibliotecas Escolares e União das Freguesias da localidade. O público-alvo é maioritariamente constituído por jovens do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, estendendo-se para professores, funcionários e outros membros da comunidade educativa.

Esta Escola Secundária está localizada em Odivelas. Do ponto de vista histórico, embora a região tenha sido predominantemente rural por muitos anos, entre 1940 e 1981, o crescimento populacional foi impulsionado principalmente pelas famílias que migraram do interior em busca de melhores condições de trabalho nas áreas próximas à capital. A localidade continua a ter, até aos dias de hoje, um crescente desenvolvimento urbano e demográfico, apresentando uma alta densidade populacional.

O concelho promove diversas festas religiosas e populares, bem como feiras de gastronomia; possui diversos pontos de interesse turístico, tendo inclusive dentro da escola estudada um Núcleo Museológico, sendo um testemunho da atividade agrícola existente na região. Adicionalmente, o concelho possui ligação de Metro com Lisboa, o que sugere um fácil acesso a ofertas culturais.

No que concerne o contexto escolar, a instituição não é agrupada e oferece o 3º Ciclo e o Ensino Secundário. Conforme descrito no Projeto Educativo, a missão da escola inclui dotar os alunos de competências essenciais para a sua integração sociocultural e desenvolvimento pessoal. Ainda segundo o mesmo documento, a escola valoriza a criatividade, inovação, cooperação, lealdade e comunicação eficaz, adotando práticas educativas que respeitam os princípios de uma educação inclusiva e flexível.

Durante a observação no campo, foi possível verificar que a infraestrutura da instituição é moderna e bem equipada, com salas de aula que possuem tecnologias educativas, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, auditório para eventos culturais e educativos, e instalações desportivas como ginásio e campos de jogos. A escola oferece uma variedade de programas curriculares, incluindo cursos científico-humanísticos nas áreas de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades, e artes visuais. As atividades extracurriculares incluem clubes de teatro, música e desporto, incentivando o desenvolvimento de habilidades sociais e criativas.

Segundo o Projeto Educativo, ao longo dos últimos anos o número de alunos matriculados no ensino regular tem sido sempre superior a 1.300. A população estudantil é diversificada, e a escola tem um foco constante em promover o sucesso escolar e pessoal dos alunos. Os objetivos estratégicos incluem a busca por excelência no processo educativo, a promoção de um ambiente social e afetivo propício ao desenvolvimento integral dos alunos, e o incentivo à inovação e criatividade.

Já segundo o Projeto Cultural de Escola do ano 2022/2023, a escola destaca-se por ter um corpo docente estável e experiente, com rigor e proximidade no ensino, além de um Plano Anual de Atividades diversificado e um forte investimento na educação científica e tecnológica. No entanto, enfrenta desafios como a falta de articulação entre ciclos de ensino, limitações na comunicação interna e na colaboração entre professores, e recursos

insuficientes para projetos educacionais. A colocação do artista residente é descrita neste Projeto Cultural como uma oportunidade externa à escola.

O mesmo documento assinala que a adesão da escola ao PNA-PCE (Plano Nacional de Artes – Projeto Cultural de Escola) visa "indisciplinar" a escola, promovendo a comunicação entre diferentes grupos disciplinares e integrando diversas formas de expressão artística para criar continuidade nos projetos. Inicialmente, é previsto que os alunos envolvidos em atividades artísticas sejam aliados para incentivar essa mudança. O objetivo é, ao longo do ano letivo, plantar a semente da colaboração transdisciplinar, preparando a escola para efetivar uma comunicação eficaz e desenvolver competências múltiplas.

2.5.2. Estudo de Caso 2

2.5.2.1. Perfil demográfico dos entrevistados

Neste estudo de caso, a população-alvo é composta por estudantes do 3º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do concelho de Sintra, com quem uma artista residente desenvolve práticas artísticas. Além dos estudantes, a investigação também inclui a artista residente.

A amostra da investigação é constituída, por um lado, pela artista residente, que participou numa entrevista individual de 50 minutos, onde forneceu informações sobre o seu trabalho desenvolvido nas escolas do agrupamento. A artista, identificada por E.2., é uma mulher de 31 anos, de nacionalidade portuguesa, com uma trajetória artística que se iniciou aos 15 anos em teatro e dança. Ao longo da sua formação e carreira, especializou-se em interpretação e performance, tendo também realizado um mestrado em direção artística. Mais recentemente, diante da pandemia e da falta de oportunidades no meio artístico, decidiu estudar psicologia, o que lhe abriu novas portas para trabalhar como artista residente em contexto escolar. A residência artística representa a sua primeira experiência no ambiente da educação formal, e as suas atividades são desenvolvidas em quatro escolas do agrupamento, abrangendo estudantes do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Básico, além de professores e funcionários. A artista é contratada no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC-PNPSE) e possui uma carga horária de 35h semanais.

Por outro lado, a amostra inclui um grupo de 6 estudantes que participaram num *focus group* de 40 minutos, seguido de um inquérito por questionário. Estes estudantes, que frequentam a escola sede do agrupamento, foram selecionados por representarem diferentes perfis de participação nas atividades extracurriculares desenvolvidas pela artista residente. A maioria (5 em 6) dos estudantes identifica-se com o género feminino, enquanto um estudante se identifica com o género masculino. Todos os participantes têm entre 12 e 14 anos, frequentam o 7º ano de escolaridade (3º Ciclo do Ensino Básico) e, embora não pertençam à mesma turma, estão todos envolvidos no Grupo de Teatro Ponto e Vírgula, coordenado pela artista residente. Importa referir que os estudantes não tiveram contacto com a artista em contextos formais de ensino, restringindo-se a interação às atividades extracurriculares.

O *focus group* foi organizado para explorar as diferentes experiências e níveis de envolvimento dos alunos com o trabalho da artista. Importa ainda sublinhar que a artista residente não esteve presente durante a realização da entrevista com os estudantes, de forma a garantir a autenticidade e independência das respostas.

2.5.2.2. Contexto da escola

As informações apresentadas abaixo foram obtidas em documentos oficiais da escola, como o Projeto Educativo ou o Projeto Cultural de Escola. As referências serão ocultadas para preservar o anonimato da instituição.

O Agrupamento de Escolas estudado está localizado em Sintra, reconhecida pela UNESCO como Património da Humanidade. Segundo o projeto educativo da escola, tal localização oferece um “manancial cultural e humanista esplêndido”, a que o projeto educativo “não quer ficar alheio”. É possível verificar a comunidade local enquanto uma das componentes das linhas orientadoras da ação educativa, junto com docentes, encarregados de educação, pessoal não docente, autarquia, entre outros.

O Agrupamento é constituído por três escolas do Ensino Básico e um jardim de infância. Aderiu ao PNPSE – PDPSC em 2020, tendo acrescentado aos recursos humanos uma técnica social e a artista residente. O Agrupamento possui cerca de 1.600 estudantes, sendo cerca de 900 alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

O Projeto Educativo do Agrupamento indica as palavras “aprendizagem, humanismo, inclusão, inovação e sustentabilidade” como valores assumidos pela comunidade escolar, promovendo assim o desenvolvimento integral “de todos e de cada um”. Ressaltam, ainda, como valores a autonomia, a cooperação, o respeito, a solidariedade e a simpatia. Como missão, ressalta o compromisso com o desenvolvimento do PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017).

É possível verificar, no Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o desenvolvimento do Projeto Cultural de Escola / Plano Nacional das Artes, que assinala o envolvimento com a Bienal Cultura e Educação, 2023 RETROVISOR: Uma História do Futuro. A escola oferece, ainda, uma variedade de atividades extracurriculares, bem como estabelece parcerias diversas, como com Conservatórios, Associações Desportivas, outros Agrupamentos de Escolas, entre outras.

Entretanto, no site do Agrupamento de Escolas, as informações específicas sobre os programas PNPSE e PNA não estão diretamente detalhadas em páginas específicas. No entanto, a escola está envolvida em várias iniciativas educativas e culturais que, em consonância com esses programas, buscam promover o sucesso escolar e a integração da arte no currículo.

Durante a observação no campo não foi possível verificar as estruturas da escola sede de forma pormenorizada, apenas trabalhos artísticos que se encontravam em áreas exteriores. No momento da entrevista, a escola não dispunha de nenhuma sala de aula disponível, tendo a artista referido que os espaços da escola sede estão sempre ocupados. A artista não possuía nenhuma sala atribuída a ela.

2.5.3. Estudo de Caso 3

2.5.3.1. Perfil demográfico dos entrevistados

Neste estudo de caso, a população-alvo inclui estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, além de uma funcionária e uma ex-aluna, que participam em atividades desenvolvidas pela artista residente num Agrupamento de Escolas das Caldas

da Rainha. Além disso, também integra o estudo a própria artista residente, que é também autora desta investigação.

A artista residente, E.3., possui 27 anos, é de nacionalidade brasileira e tem formação académica em Teatro e Educação, estando a realizar um mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local na Escola Superior de Educação de Coimbra. Ao longo da sua trajetória profissional, lecionou teatro tanto no ensino formal quanto no contexto não formal, além de atuar como atriz. E.3. é responsável por desenvolver atividades regulares em duas escolas do agrupamento, além de ações pontuais em outras duas. A artista é contratada no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC-PNPSE) e possui uma carga horária de 35h semanais.

Por outro lado, a amostra também inclui um grupo de 16 pessoas que participaram num *focus group* de 40 minutos e responderam a um inquérito por questionário. O grupo foi composto por participantes que, segundo a artista, representam uma amostra diversificada dos integrantes das suas atividades. A maioria dos participantes identifica-se com o género feminino (10 em 16), enquanto quatro se identificam com o género masculino e dois preferem não definir o seu género. A faixa etária dos participantes é heterogénea, abrangendo idades entre 12 e 53 anos. A distribuição por idades é a seguinte: dois participantes com 12 anos, três com 13 anos, dois com 14 anos, dois com 15 anos, três com 16 anos, dois com 17 anos, um com 19 anos e um com 53 anos.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, a amostra distribui-se entre o 3º ciclo (oito participantes) e o Ensino Secundário (seis participantes). No 3º ciclo, encontram-se três estudantes do 7º ano, quatro do 8º ano e um do 9º ano. No Ensino Secundário, dois alunos estão no 10º ano (ambos no curso de Artes Visuais), enquanto quatro frequentam o 11º ano, com dois participantes em cursos profissionais (Técnico de Ação Educativa e Técnico de Turismo) e outros dois em Artes Visuais e Ciências e Tecnologias. Além dos estudantes, a amostra inclui uma funcionária da escola e uma ex-aluna.

Quanto à nacionalidade, a maioria dos participantes é portuguesa (13 em 16), com a inclusão de um participante de nacionalidade francesa, um de nacionalidade holandesa e um de nacionalidade brasileira. Todos os participantes estão envolvidos em atividades extracurriculares com a artista residente, nomeadamente no Grupo de Teatro "Os

Bordalitos". Parte dos participantes (7 em 16) também trabalhou com a artista em contextos formais de ensino.

O focus group foi organizado para explorar as diferentes experiências e níveis de envolvimento dos alunos com o trabalho da artista residente, considerando tanto as suas atividades artísticas extracurriculares quanto a interação em ambientes formais de aprendizagem. Importa ainda sublinhar que a artista residente, por ser também a autora desta investigação e a responsável pela recolha de dados, esteve presente durante a realização da entrevista com os estudantes, o que pode interferir na autenticidade das respostas.

2.5.3.2. Contexto da escola

As informações apresentadas abaixo foram obtidas em documentos oficiais da escola, como o Projeto Educativo ou o Projeto Cultural de Escola. As referências serão ocultadas para preservar o anonimato da instituição.

Desde 2020 a escola conta com a contratação de um artista residente da área do teatro (através do PNPSE – PDPSC), tendo o primeiro artista realizado dois anos de residência artística, sendo posteriormente substituído pela E.3. Em ambos os casos, é possível verificar o estabelecimento de parcerias com diversas instituições e programas, dos quais se destacam: O Plano Nacional das Artes (PNA); A Rede de Bibliotecas Escolares; União das Freguesias da localidade; e a rede de Museus. O público-alvo das ações é maioritariamente estudantes do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, estendendo-se para o 1º Ciclo e para professores, funcionários e outros membros da comunidade educativa.

Este Agrupamento de Escolas está localizado nas Caldas da Rainha, e possui 11 estabelecimentos de educação e ensino, sendo a escola sede (3º Ciclo e Ensino Secundário) na região central e as demais escolas em zonas rurais afastadas do centro. Cada uma das escolas possui contextos diversos. O agrupamento possui cerca de 1960 estudantes, sendo 10% dos estudantes de nacionalidade estrangeira.

Caldas da Rainha foi eleita como Cidade Criativa pela UNESCO em 2019, sendo marcada pelo Hospital Termal e pela Cerâmica de Rafael Bordalo Pinheiro. O projeto educativo do

Agrupamento detalha o impacto histórico e cultural da cidade na educação da região, com a escola sede sendo uma referência histórica no ensino técnico e artístico. Desde o século XIX, com a ligação à indústria da cerâmica, a cidade tem sido um centro de educação vocacional e artística, um legado que, segundo o Projeto Pedagógico, o agrupamento continua a promover.

Entre os valores a promover constantes no Projeto Educativo estão: O esforço e a dedicação; a cooperação; a participação; a solidariedade; o respeito; a responsabilidade; a criatividade e a inovação; a diversidade; a liberdade e o pensamento crítico. O documento ainda centraliza o Projeto Cultural de Escola enquanto impulsionador da participação no contexto escolar e na comunidade. Adicionalmente, cita o Projeto Artista Residente como uma das potencialidades da escola, sendo o atual projeto “Sala de Processos” referenciado no documento, por contribuir para o bem-estar e para as aprendizagens da comunidade.

O Projeto Educativo do Agrupamento destaca como principais pontos positivos a diversificação da oferta formativa, as diversas parcerias com a comunidade, a boa infraestrutura para atividades técnicas e científicas, além da participação em projetos nacionais e internacionais. Contudo, enfrenta desafios como os percursos escolares irregulares de grande parte dos estudantes, as dificuldades de integração de alunos estrangeiros, a dispersão geográfica das escolas e a necessidade de manutenção em algumas instalações.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. Apresentação dos dados e discussão dos Resultados

3.1. Apresentação dos dados: Estudo de Caso 1 - Odivelas

Todas as informações constantes neste ponto foram obtidos numa entrevista com o artista residente, num *focus group* com os seus estudantes e através do preenchimento de um inquérito por questionário, realizados no dia 10 de maio de 2024, na escola estudada. O artista residente deste estudo de caso será identificado por E.1. e os seus estudantes por A., C., D., I. e R.

3.1.1. Características da Escola 1

Segundo o artista residente, desde a sua criação nos anos 80 do século XX, esta escola sempre se destacou pela presença constante do teatro nas suas práticas educativas. Ele ressalta que a tradição teatral é uma marca distintiva da escola, contribuindo para que ela tenha um lugar de destaque no concelho.

O artista descreve o ambiente na escola como extremamente favorável à criação e inovação. Caracteriza-a como dinâmica, descontraída, arejada e iluminada, proporcionando um espaço onde alunos e professores sentem prazer em estar. Esta atmosfera positiva é perpetuada pela tradição da escola em manter um ambiente acolhedor e estimulante, desde a sua fundação: “Quando esta escola foi criada, era para ser uma escola alternativa ao cinzento do subúrbio de Lisboa”.

No entanto, segundo o artista, apesar deste ambiente propício, a escola enfrenta desafios relacionados com a forma como os alunos e professores estão formatados para se focarem nos bons resultados escolares: “Acho que é um grande ponto fraco desta e de muitas outras escolas que desenvolveram boas dinâmicas e boas estratégias de ensino: com o tempo tornaram-se vítimas dessas dinâmicas, porque só pensam nos resultados”.

Ele observa que essa mentalidade muitas vezes dificulta o seu trabalho, pois os professores e alunos frequentemente resistem a novas propostas devido à pressão dos exames e da necessidade de ingressar na universidade. Adicionalmente, o artista menciona a dificuldade em conciliar os horários dos diferentes interessados nas ações, como outro fator que dificulta o desenvolvimento do trabalho.

Apesar dos desafios, o artista residente acredita que o ambiente dinâmico e a tradição teatral da escola são fatores fundamentais que favorecem a criação de novas iniciativas educativas, potencializando o impacto positivo do Projeto Artista Residente. Segundo ele, esta combinação de tradição e inovação continua a moldar a identidade da escola e a proporcionar um espaço onde a educação e a arte podem coexistir e enriquecer-se mutuamente.

Em síntese, segundo o artista residente: a escola tem mantido uma forte tradição teatral desde a sua criação; embora o ambiente dinâmico e acolhedor da escola seja propício para a criatividade e inovação, a pressão por resultados escolares e os desafios na conciliação de horários representam obstáculos para a implementação de novas propostas; apesar desses desafios, a combinação do interesse da escola na linguagem do teatro e o seu espaço educacional estimulante contribuem para o correto desenvolvimento do Projeto Artista Residente, promovendo um ambiente onde a arte e a educação se enriquecem mutuamente.

3.1.2. Projeto Artista Residente

Para o entrevistado, dado que a contratação do artista (através do PNSPSE) é feita através de concurso público com recurso a entrevistas, o principal motivo para ter sido colocado na escola relaciona-se com o facto de ter formação na área pedagógica. Segundo ele, essa é uma característica que permite estabelecer pontes entre a prática do teatro e a educação, sendo fundamental para que o PAR funcione. Adicionalmente, ressalta que:

O artista residente, sendo professor de teatro, trabalha holisticamente todas as questões artísticas e sabe exatamente o que é que cada um vai precisar, o que cada turma vai precisar, e sabe criar pontes interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares e entre alunos.

O artista diferencia a residência artística realizada no contexto profissional de teatro, da realizada no contexto escolar. Refere que a residência profissional tem a finalidade de criar um produto, tendo o artista um foco único para a criação. Já no contexto escolar:

[O artista] quando vem para a escola, vem trabalhar com 1500 pessoas (...). O artista deixa de ter um alvo apenas, deixa de ter um foco, deixa de ser só uma coisa, passa a ser tudo e é um polvo - os seus tentáculos têm de estar ligados a tudo.

Adicionalmente, pontua a necessidade de que as residências artísticas em contexto escolar sejam de pelo menos um ano letivo, para poder chegar a uma quantidade significativa da comunidade. Como exemplo, ressalta que está na mesma escola há 4 anos e que não conseguiu trabalhar sequer com metade da comunidade. Tendo presentes os objetivos do PNPSE, o artista complementa que o sucesso escolar não se promove em pouco tempo.

Diferenciando a figura do Artista Residente da figura do Professor de Teatro no contexto escolar, o entrevistado acredita que o artista é responsável por trazer ideias que todos podem ficar com vontade de experimentar, mas não deve ser o responsável por definir estratégias, não precisa ter conhecimento do contexto de cada turma, porque “a questão pedagógica tem de ser trabalhada por alguém que tenha essa formação”.

O artista, entretanto, reconhece que desempenha muitas das funções que seriam idealmente do Professor de Teatro, uma vez que não há professor de teatro nem a oferta da disciplina de teatro na escola. Adicionalmente, em relação à contratação de professores de teatro, ressalta que:

Infelizmente a situação dos professores do teatro em Portugal é uma situação muito peculiar, porque somos professores, mas não somos docentes. Não existe um grupo de recrutamento. (...) Nós somos sempre considerados como necessidades residuais anuais ou semestrais nas escolas e nunca conseguimos ter um plano a longo prazo. Sabemos que podemos ser contratados por seis meses ou por um ano letivo, sempre em contexto de oferta de escola. (...) Em 24/25 anos de professores de teatro formados com competências pedagógicas e artísticas para trabalhar em contexto educativo, o grupo de recrutamento não foi criado ainda.

O entrevistado evidencia que, apesar das expectativas serem baixas, o PAR poderá ser uma porta que se abre para a criação do grupo de recrutamento de Professores de Teatro.

Em resumo, o E.1. sublinha a importância da formação pedagógica dos artistas para a eficácia do PAR, sobretudo quando no contexto do PNPSE - PDPSC, enfatizando que a residência artística no contexto escolar é distinta da profissional, pois exige que o artista interaja com toda a comunidade escolar e tenha múltiplos objetivos de atuação, o que torna necessário um período mínimo de um ano para ter um impacto significativo. Adicionalmente, diferencia o papel do Artista Residente do Professor de Teatro, afirmando que o artista deve inspirar ideias, mas a responsabilidade pedagógica deve ser de alguém com formação específica. Contudo, devido à ausência de professores de teatro nas escolas, o artista acaba desempenhando funções que idealmente seriam dos professores de teatro. Por fim, pontua a precariedade da contratação de professores de teatro em Portugal e vê o PAR como uma possível abertura para a criação de um grupo de recrutamento para esses profissionais.

3.1.3. Práticas Artísticas - Perspetiva do Artista

As práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas nesta residência são múltiplas e com diversas abordagens. O artista menciona que, no contexto formal, desenvolve projetos

com cerca de um mês e meio de duração, elaborando estratégias e um cronograma juntamente com o conselho de turma, em que os professores cedem aulas para o desenvolvimento da ação. Cita como exemplo um projeto de ilustração criado a partir de uma história escrita por uma estudante, que articulava diferentes turmas, inclusive com os alunos com deficiência.

O artista ressalta, entretanto, que “muita coisa acontece no informal⁵”, sendo o principal exemplo o(s) Grupo(s) de Teatro. Explica que, devido a dificuldade de conciliar os horários de todos os interessados nesta ação, teve de subdividir o Grupo de Teatro em vários pequenos grupos.

Aprofundando a prática desenvolvida nesta ação, segundo o artista, a entrada no Grupo de Teatro é feita a partir de uma seleção prévia: “faz-se casting para criar ali uma ‘pressãozinha’ saudável, para quem realmente quer. Normalmente, todos são admitidos, mas há uma pressão inicial”.

Ao descrever o processo criativo, o entrevistado menciona que escolhe os temas dos espetáculos com base nos interesses e perfil do grupo participante, enfatizando a criação a partir do contexto específico dos envolvidos. Entretanto, também é possível verificar a centralidade da decisão do artista, bem como os objetivos pré-definidos em relação ao trabalho com o grupo:

Os temas dos espetáculos são escolhidos conforme quem entra no grupo de trabalho. Eu faço um estudo das pessoas que estão nesse grupo, percebo quais são os seus interesses, e depois faço *brainstorming* com todos e analiso as preferências de cada um. Vejo como é que essas preferências vão ao encontro daquilo que eu tenho previsto e faz-se a seleção. Depois, vou à procura de textos que se adequem.

⁵ Apesar do artista utilizar a palavra “informal”, o que mais se adequa ao que foi previamente definido no enquadramento teórico de acordo com a prática relatada, é o conceito de Educação Não-Formal. Contudo, nas transcrições da entrevista será mantido o termo “informal”, embora os comentários utilizem “não-formal”.

Mas sempre, sempre na perspectiva - isto é fundamental - de promover a diversidade, a inclusão e o *express yourself*.

Segundo o E.1., a criação é frequentemente coletiva, envolvendo os alunos, a equipa do projeto e a direção da escola nas tomadas de decisão importantes. O artista utiliza diversas ferramentas e linguagens de trabalho durante o ano letivo, permitindo que os estudantes experimentem variadas formas de fazer teatro:

O primeiro período de trabalho do grupo de teatro é o trabalho do jogo dramático. Trabalhamos a técnica do drama e a improvisação. Depois passamos para o trabalho performativo em que trabalhamos numa linguagem mais livre, artística e multidisciplinar, para eles perceberem que o teatro não é só decorar texto, que há outro envolvimento, que tem várias linguagens.

O artista evidencia que a finalização do ano letivo permite também a experiência de montar um espetáculo de teatro “convencional”, com “texto pesado” e criação de personagens “através do método Stanislavski”.

É possível, ainda, verificar a presença de contradição e de discussões durante o processo criativo, bem como a exploração do corpo, do espaço e das relações:

No teatro é o corpo todo, e é o público, o espaço, é a relação, é a humanidade. Eles existem. É corpo, espírito, está tudo ligado no teatro, é a emoção. Tudo está ali a fluir. E discute-se, e brigamos e no final somos todos amigos.

Segundo o artista, seja no contexto formal ou não-formal, a avaliação é feita pelos estudantes em relação ao projeto desenvolvido, para entender os futuros passos do trabalho realizado.

Ao ser questionado sobre a sua preferência de trabalho entre os dois contextos (formal ou não-formal), o artista responde:

Como sou professor de teatro [possuí formação para educação] e artista ao mesmo tempo, eu preciso dos dois, porque os dois geram frutos. (...) As experiências não-formais e experiências formais são muito importantes. As formais estão associadas a disciplina, a noção de limite, noção do controlo, e isso é muito importante desenvolver com os alunos; mas a informal é muito importante. Porque o informal permite o trabalho reflexivo, a crítica, o não ter medo da censura. Eu aqui [contexto não-formal] posso agir de outra forma, sou mais livre, sou mais genuíno. Então, é preciso que os alunos tenham essas duas experiências e essas duas oportunidades para perceberem que em ambas as realidades beneficiam e contribuem para a construção de um perfil de cidadão e de agente transformador da sociedade.

Enquanto ponto positivo do contexto não formal o artista ressalta a capacidade que este tem para transformar a postura do aluno, sobretudo quando efetivamente saem da sala de aula para ocupar outros espaços como o auditório ou o jardim: “[Aqueles alunos] que dentro da sala de aula são uns desastres, estão sempre a fazer disparates, chegam ao ambiente informal (...) e de repente são os que mais brilham nas atividades. Porque eles precisam de ambientes informais para revelar o seu potencial”.

Por outro lado, comenta que outros alunos ficam mais resistentes: “Uns ficam resistentes e a pensar ‘ai que ridículo, que é que vamos fazer aqui?!’ porque estão habituados à opressão e ao tóxico da sala de aula”.

O artista evidencia, ainda, que o contexto não-formal é potente para trabalhar a construção da identidade dos jovens:

(...) de repente, elas já vêm todas produzidas; eles já não têm problema em parecer os *losers* (...); são os *freaks*, são os *queers*. De repente, eles veem que o contexto informal está a permitir-lhes a afirmação. E é muito importante isto das atividades em contexto informal, porque o trabalho do artista residente quando em contexto informal, permite aos alunos a oportunidade da afirmação.

Apesar da independência das atividades desenvolvidas no contexto não-formal em relação ao currículo da escola, o artista ressalta que muitas vezes tais atividades levam os alunos a conhecerem conteúdos da história, da literatura, da filosofia, entre outras disciplinas, e que promovem o fascínio e o deslumbramento na aprendizagem.

Adicionalmente, em relação ao currículo e à atuação no contexto formal pontua:

O currículo é um conceito que assusta muito, não é? Porque no currículo está tudo muito limitado - é o tempo, o espaço, o conteúdo, tem de se obedecer àquilo... E, infelizmente, essa noção está a ser transmitida de uma forma muito pesada (...). O currículo devia ser algo mais aberto, mais arejado, algo que gerasse oportunidades. O currículo deve permitir a expressão e não a opressão. E trabalhar em sala de aula muitas vezes é visto como algo opressivo que limita a criatividade e as oportunidades.

Em síntese, as práticas artísticas e pedagógicas na residência do artista abrangem diversas abordagens tanto no contexto formal quanto no não-formal. No âmbito formal, o artista desenvolve projetos de cerca de um mês e meio em articulação com o conselho de turma,

com a concretização desses projetos dependendo da cedência de aulas pelos professores. No contexto não-formal, o artista utiliza uma variedade de técnicas e linguagens, valorizando a liberdade e expressão proporcionadas por este ambiente. As tomadas de decisão envolvem a participação de alunos, equipa e direção, e a avaliação dos projetos é realizada pelos próprios estudantes. O artista reconhece a importância tanto das experiências formais quanto as não formais para o correto desenvolvimento do projeto, sendo o contexto formal mais associado ao trabalho da disciplina e do limite; e o não-formal às competências pessoais, sociais e comunitárias.

3.1.4. Práticas Artísticas - Perspetiva dos Estudantes

Os alunos, que trabalharam com o artista em diferentes contextos, possuem em comum o facto de pertencerem ao(s) Grupo(s) de Teatro. Aqueles que trabalharam com o artista no contexto formal e no não formal concordam que o contexto não formal é mais favorável para desenvolverem atividades: *R.* menciona que o espaço do auditório é mais favorável inclusive para trabalhar com outros professores; *V.* menciona que “o ambiente do teatro dá liberdade maior do que... vou usar o termo prisão, que é a sala de aula”; *A.* menciona que o ambiente do teatro “dá mais liberdade para eu ser eu mesma (...) com mais liberdade para poder brincar, para poder falar, para ajudar o professor (...)” e complementa dizendo que, ao contrário da sala de aula, no teatro não se sente julgada; *C.* especifica que no teatro é mais fácil trabalhar porque “nem toda a gente na turma estava a colaborar tanto ou estava tão à vontade como nós estamos no clube de teatro”; Por fim, *I.* afirma que não teve a oportunidade de trabalhar em ambos os contextos com o artista, compara a experiência que tem em sala de aula *versus* a que tem no Grupo de Teatro:

acho que quando estamos num clube de teatro, apenas as pessoas que de facto querem lá estar e que de facto querem contribuir para que aquilo funcione de uma

forma boa (...) estão lá. E ao saber que têm o mesmo objetivo que nós, aprender e procurar saber mais, acho que ao terem o mesmo objetivo também não têm razão para nos estar a julgar ou a rir-se das parvoíces que nós fazemos. (...) sinto que no clube de teatro nós podemos ter mais aquele lado brincalhão, mas também há momentos para ser sério e para trabalhar, mas acho que podemos libertar-nos mais do que em contexto de sala de aula.

Em relação às práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas com o artista, os estudantes exemplificam variados projetos: uma peça que foi escrita por uma pessoa do Grupo de Teatro, com o apoio de professores de português, bem como do artista residente, e que depois foi montada pelo Grupo; um projeto proposto por uma estudante envolvendo diversas turmas, onde se escreveu uma peça de teatro que deu origem a um *audiobook*; a criação de cartazes para os espetáculos de teatro; entre outros.

Em relação às tomadas de decisão durante os processos criativos, A. relata que “somos nós [estudantes] que temos a voz mais alta, porque nós é que estamos a decidir o que é que vai acontecer, o que é que vai ser dito... É uma mistura dos dois, é o professor [artista residente], mas também somos nós”; I. menciona “acho que o professor controlou a turma e também ajudou a que este projeto pudesse ter início. Mas acho que foi mais eu e os meus colegas que tivemos *voto na matéria*”; e ainda R. reforça:

(...) Foi completamente liberdade criativa dela [estudante que escreveu uma peça para o grupo de teatro] de criar a peça, de ver como é que ela queria fazer as coisas em cena no auditório. (...) Até mesmo em questão de figurinos e de organização da peça. (...) Nós tivemos muita liberdade criativa.

E exemplifica a liberdade de criar para além da cena teatral “Também fui eu e mais outras pessoas que fizemos o cartaz [das peças do Grupo de Teatro], então isso também é a liberdade criativa”.

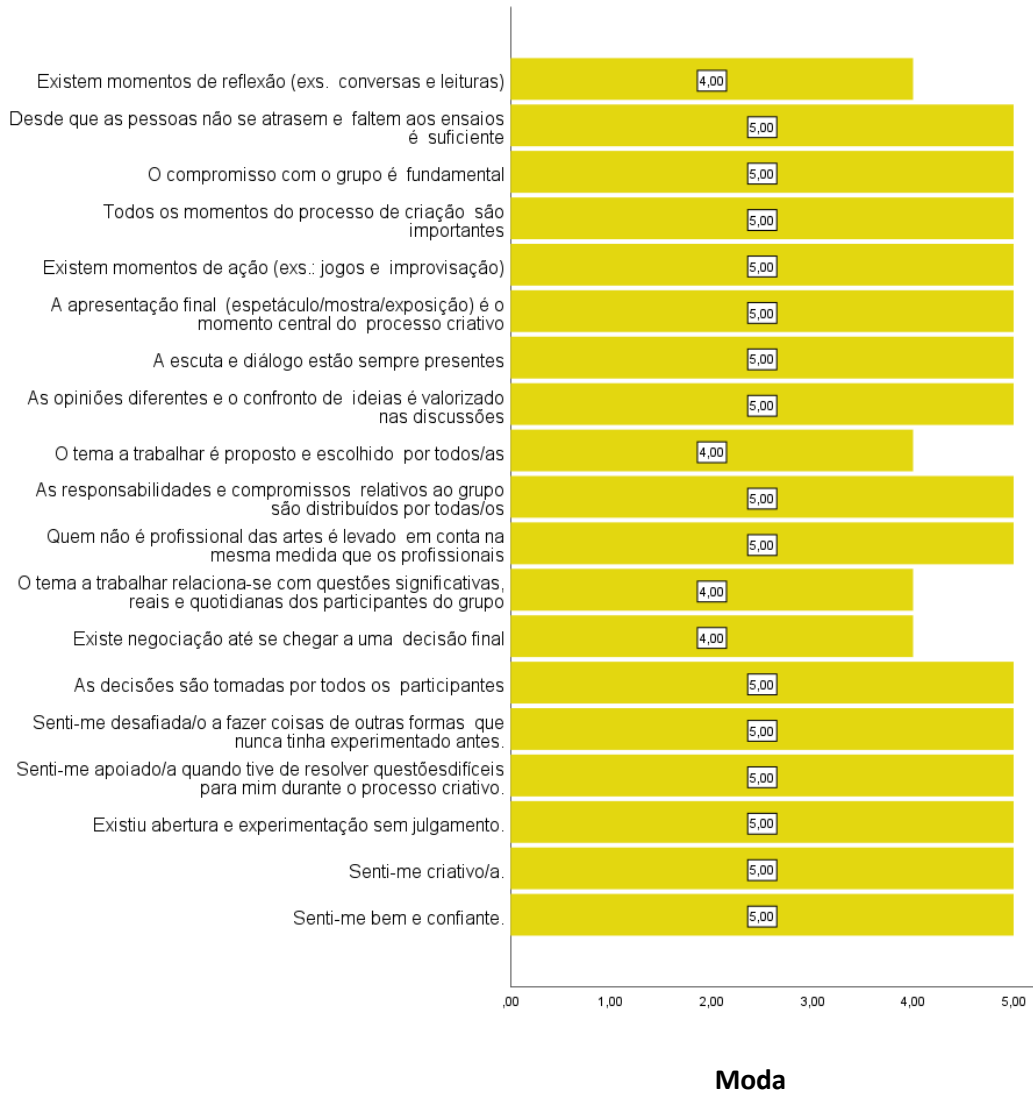
Em síntese, o *focus group* com os estudantes revela que: as práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas pelo artista residente são múltiplas e abarcam diversas linguagens e contextos; os estudantes concordam que o contexto não formal é mais favorável para desenvolver as atividades; relatam que o ambiente do teatro oferece mais liberdade e permite que sejam mais autênticos do que na sala de aula; as tomadas de decisão são partilhadas entre todos; existe liberdade criativa para propor projetos e contribuir significativamente para o processo criativo.

3.1.4.1. Dados Quantitativos Práticas Artísticas Comunitárias - Estudantes

No que respeita a temática das práticas artísticas, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 19 indicadores que integram o Índice de Práticas Artísticas Comunitárias, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,908, sugerindo uma confiabilidade muito alta (Gaspar, 2017);
- O Índice Práticas Artísticas Comunitárias, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente possui as características previamente definidas desta abordagem, apresenta uma média de 4,5 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.
- A moda em cada um dos indicadores do índice varia entre 4 e 5 pontos, (concordo e concordo totalmente, em uma escala de 1 a 5). As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 2.

Figura 2: Moda do Índice Práticas Artísticas Comunitárias - Caso 1



3.1.5. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva do Artista

O artista menciona diversas vezes ao longo da entrevista o impacto da residência no desenvolvimento pessoal, social e comunitário do público-alvo, evidenciando que o principal objetivo da residência artística é o desenvolvimento holístico da comunidade. Enquanto indicador de tal foco na ação, ressalta a conexão do seu trabalho com os pressupostos do PNPSE - PDPSC. Adicionalmente, menciona que o trabalho vai ao

encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ressaltando, ainda, que “fazemos para que o aluno desenvolva um perfil, (...) que seja livre para criar o seu próprio perfil, que vá ao encontro daqueles pressupostos [do PASEO]”.

Abordando o desenvolvimento pessoal, comenta a relação entre a linguagem do teatro e a concretização das aprendizagens:

Deparamo-nos com uma coisa que é: os alunos aprendem, sabem os conteúdos, são ótimos a português, são ótimos a matemática, são ótimos a história, têm a informação toda, mas na hora de comunicar a informação, é um desastre. E o teatro permite-lhes desenvolver técnicas, mecanismos que os faz superar essa inibição.

Segundo o artista, no que se refere ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário:

(...) os resultados são muito notórios, porque além de desenvolverem a autoestima, começam a tornar-se mais comunicativos, mais empáticos, mais interessados. Começam a envolver-se em novos projetos, começam a procurar coisas fora da escola, começam a interessar-se por assuntos sociais, começam a perceber questões da política e perceber quem é pró-progressismo e quem é mais pró-conservadorismo. Começam a optar por aquilo que está relacionado com a diversidade, com a democracia e começam a ter uma consciência democrática.

Como exemplo de desenvolvimento pessoal e social, em relação à adequação de comportamentos de acordo com o contexto, cita uma estudante que, apesar de seguir uma religião que não permitia os exercícios propostos pelo teatro, passou a perceber que o espaço da escola não se regula pelas normas religiosas, sendo possível a participação dela no teatro e na sua religião: “porque há aqui uma inteligência emocional que é

desenvolvida. Eles percebem qual é o papel deles em casa e na comunidade local. Qual é o papel deles na escola, no meio acadêmico, e no meio social”.

Conforme previamente abordado, o artista também evidencia que, sobretudo as atividades realizadas em contexto não formal contribuem para a afirmação identitária dos estudantes “(...) porque o trabalho do artista residente quando em contexto informal, permite aos alunos a oportunidade da afirmação”.

Adicionalmente, o E.1. evidencia a preocupação em trabalhar a formação do público com os estudantes:

Eu faço sempre o possível para formar o público. (...) a escola é fundamental para que nós possamos formar públicos que sustentem a vida cultural do país, porque sem vida cultural, não há país, não há identidade; e sem público não há vida cultural (...). Nós trabalhamos para que se formem públicos e públicos com sentido crítico.

Por fim, ressalta o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar nas atividades, tendo também ações voltadas para o pessoal docente e não-docente, além de estabelecer parcerias com outras entidades: “Fazemos sessões com professores - sessões de cuidados a ter com a voz, de postura, de relaxamento; fazemos sessões com funcionários; fazemos [por exemplo] *flash mobs* - de repente vemos aí toda a gente a dançar; [organizamos] encontros com outras escolas (...)”.

Em suma, o artista destaca ao longo da entrevista o impacto positivo da residência artística no desenvolvimento pessoal, social e comunitário do público-alvo, alinhando o seu trabalho com os pressupostos do PNPSE - PDPSC e PASEO, e destacando as possibilidades do teatro enquanto promotor de tais competências. Ele enfatiza que as atividades realizadas promovem a autoestima, comunicação, empatia e o pensamento crítico dos alunos, ajudando-os a compreender questões políticas e desenvolver uma consciência democrática. O artista também evidencia a importância das atividades em

contexto não-formal para a afirmação identitária dos estudantes, e o papel da educação na formação de público com sentido crítico. Adicionalmente, menciona o envolvimento de toda a comunidade escolar e a colaboração com outras entidades, reforçando o impacto nos domínios do desenvolvimento pessoal, social e comunitário.

3.1.6. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva dos estudantes

Ao longo da entrevista, os estudantes mencionam diversas vezes os benefícios que retiram, sobretudo a nível pessoal e social, das práticas desenvolvidas com o artista residente. Adicionalmente, comentam que a linguagem do teatro ajuda a desenvolver competências em outras disciplinas, sendo a comunicação oral exigida em Português a mais citada (citada por A.; C.; D.; I. e R.).

Para C., o teatro pode contribuir para uma comunicação mais confiante:

No teatro temos de falar bastante alto (...) isso ajudou-me bastante em apresentações orais que tenho de fazer para a escola, porque aprendi a projetar mais a voz, mas também a expor as ideias de uma maneira diferente ou a falar de uma maneira que, mesmo se não estiver nada confiante, soe mais confiante. E isso, pelo menos a mim, ajudou-me imenso.

A. cita a expressividade na leitura como uma das consequências de fazer teatro:

No 7º ano eu era um desastre a português. Eu não tinha expressividade alguma quando lia um poema, quando lia um texto. E agora, a minha professora, desde que eu entrei no teatro, diz 'A. estás a melhorar nisto, A. estás a melhorar naquilo...' e

eu fico feliz. Hoje, por exemplo, no 9º ano, a minha professora escolheu-me para ler um poema à frente de toda a gente, e eu fico muito feliz com isso, porque eu aprendi a ter mais projeção de voz e a ter mais expressividade quando eu leio.

R. menciona ainda a capacidade de improvisar como outra competência desenvolvida:

Eu acho que o teatro ajudou-me também muito nesse sentido de ter mais autoconfiança até mesmo dentro da sala de aula (...). Por exemplo, eu ainda sou uma pessoa quieta na sala de aula (...), mas numa apresentação oral que eu fiz (...) do nada eu criei uma narração, ali, no improviso, eu comecei a fazer na frente da minha turma, que era uma coisa que eu há três anos não teria feito (...). Então, esse ponto de ter essa confiança e me expor um pouco mais, veio em grande parte do teatro (...).

Para além da comunicação, as principais competências desenvolvidas no campo pessoal e social citadas são: a empatia – para *I.* “O trabalho do teatro ajudou-nos a praticar mais empatia, porque estamos a colocar-nos no lugar de outra pessoa e a experienciar acontecimentos que podem não ter acontecido na nossa vida e também a aprender formas de lidar com situações”; o bem-estar – para *I.*, “Eu acho que ajudou-me em vários aspetos na minha vida social. Eu fiquei mais alegre e não só na escola.”; a autoestima – para *A.* “(...) eu não gostava nada [de mim mesma], mesmo que os outros dissessem que eu estava bem. Quando eu entrei no teatro, isso mudou completamente (...) comecei a ganhar mais amor próprio, a dizer ‘não, eu sou orgulhosa de mim mesma.’”; autoconhecimento – para *R.* “Agora é muito mais fácil de conseguir analisar e processar os meus pensamentos e colocá-los para fora (...).”; pensamento crítico – para *R.* “(...) além de também, por exemplo, ter opinião crítica sobre o trabalho que estamos a desenvolver”; e em aspetos relacionais – para *D.* “a mim o teatro também tem ajudado

bastante (...) na forma como eu consigo chegar aos meus colegas. Na forma como eu me exprimo para os meus colegas e a não fechar-me tanto.”

Os estudantes também mencionam que as atividades desenvolvidas com o artista residente aumentam o interesse na escola, o sentido de pertença e o sentido de responsabilidade. Como exemplo, A. relata que:

por exemplo, motivou me bastante a vir à escola (...). Agora, quando tenho uma consulta e tenho de faltar o dia todo, eu fico logo preocupada ‘meu Deus, hoje eu tenho teatro, eu não posso faltar’. Porque é minha responsabilidade, porque eu sinto-me responsável por algo que acontece no teatro.

E ainda sobre o mesmo tema, C. relata que:

Eu só queria acrescentar sobre a pergunta de me sentir mais pertencente à escola. Eu acho que totalmente sim (...). Eu acabei por participar em muitas coisas ou programas ou projetos que vão acontecendo, que eu nunca participaria antes.

R. relata que a participação no teatro modificou a relação que tinha com a comunidade escolar, e menciona que as atividades não só favorecem o sentimento de pertença, como também geram um impacto positivo na comunidade:

Isso é uma coisa muito interessante porque do 7º ano ao 9º ano, eu passava na escola, eu fiz alguns projetos (...) mas eu era uma pessoa invisível. Hoje em dia, por exemplo, ontem eu fui à secretaria e a senhora da secretaria disse assim ‘muito

bem por causa da vossa peça, correu muito bem' e isso é uma coisa muito interessante que querendo ou não nos faz pertencer um pouquinho mais à escola. (...) Nós andamos pela escola com sentimento de 'eu estou aqui a fazer alguma coisa. Eu estou a contribuir para alguma coisa nesta escola'. (...) E isso é um sentimento incrível porque, passa aquela coisa de 'Eu vou deixar um pedacinho de mim aqui'. Este é o meu último ano na escola e no próximo ano eu penso assim: Um dia eu vou voltar cá para visitar um professor que eu adoro, e vou ver que as coisas que eu fiz tiveram um impacto, nem que seja, por exemplo, a inspirar outras pessoas a entrar no clube de teatro, conseguirem participar um pouquinho mais e fazer alguma coisa porque querendo ou não a escola é nossa.

A estudante ainda compara a ação desenvolvida com o artista residente com as ações previamente desenvolvidas em disciplinas experimentais:

Quando estava no 7º ano, nós tínhamos uma disciplina experimental que era área multidisciplinar, (...) a única coisa em que nós interviemos realmente na escola é que nós fomos ali na parte de trás e nós plantámos árvores - e a árvore da minha turma morreu porque ninguém deu água, enfim... (...) Nós nunca tivemos nada que realmente interviesse na escola. Hoje em dia, se nós formos andar pela escola, há muita coisa que foi feito por pessoas de artes, por exemplo: as identificações dos pavilhões. (...) Tudo isso foi feito por uma turma de artes há anos atrás, numa disciplina que era área de projeto, eu acho. (...) e são coisas tipo isso, como os murais, como os azulejos na entrada da escola, isso são coisas que ativamente intervém na escola. É uma coisa que nós não sentimos muito, que nós podemos fazer isso [intervir na escola], e às vezes o simples facto de nós fazermos as peças com o Professor [artista residente] já é uma coisa que nós pensamos assim: estamos a intervir numa coisa da escola. Porque há alunos que vêm com os professores durante as aulas, assistir às nossas peças, então, é uma coisa que muda também a rotina deles. Isso é uma coisa que chega a ser uma intervenção.

Os estudantes mencionam ainda o estabelecimento de parcerias com outras áreas do conhecimento para desenvolver as atividades com o artista residente, como exemplo, *D.* relata:

A minha colega não referiu, mas nós recebemos duas psicólogas [no debate] e falámos sobre a ansiedade, sobre a pressão nos testes e problemas que possamos ter - depressão, ansiedade... Ou seja, quando nós apresentamos uma peça, por exemplo, neste caso, nós não estamos apenas a apresentar uma peça. Nós estamos a apresentar sentimentos, algo que todos nós sentimos. E foi bem visível na peça que fizemos na quarta-feira, porque conseguimos juntar uma peça com psicologia... Ou seja, através da peça conseguimos juntar as duas coisas e foi uma coisa muito boa.

Por fim, mencionam também o estabelecimento de parcerias com outros projetos e instituições, como por exemplo: projetos de âmbito europeu; a Universidade Nova de Lisboa; e outras escolas da comunidade.

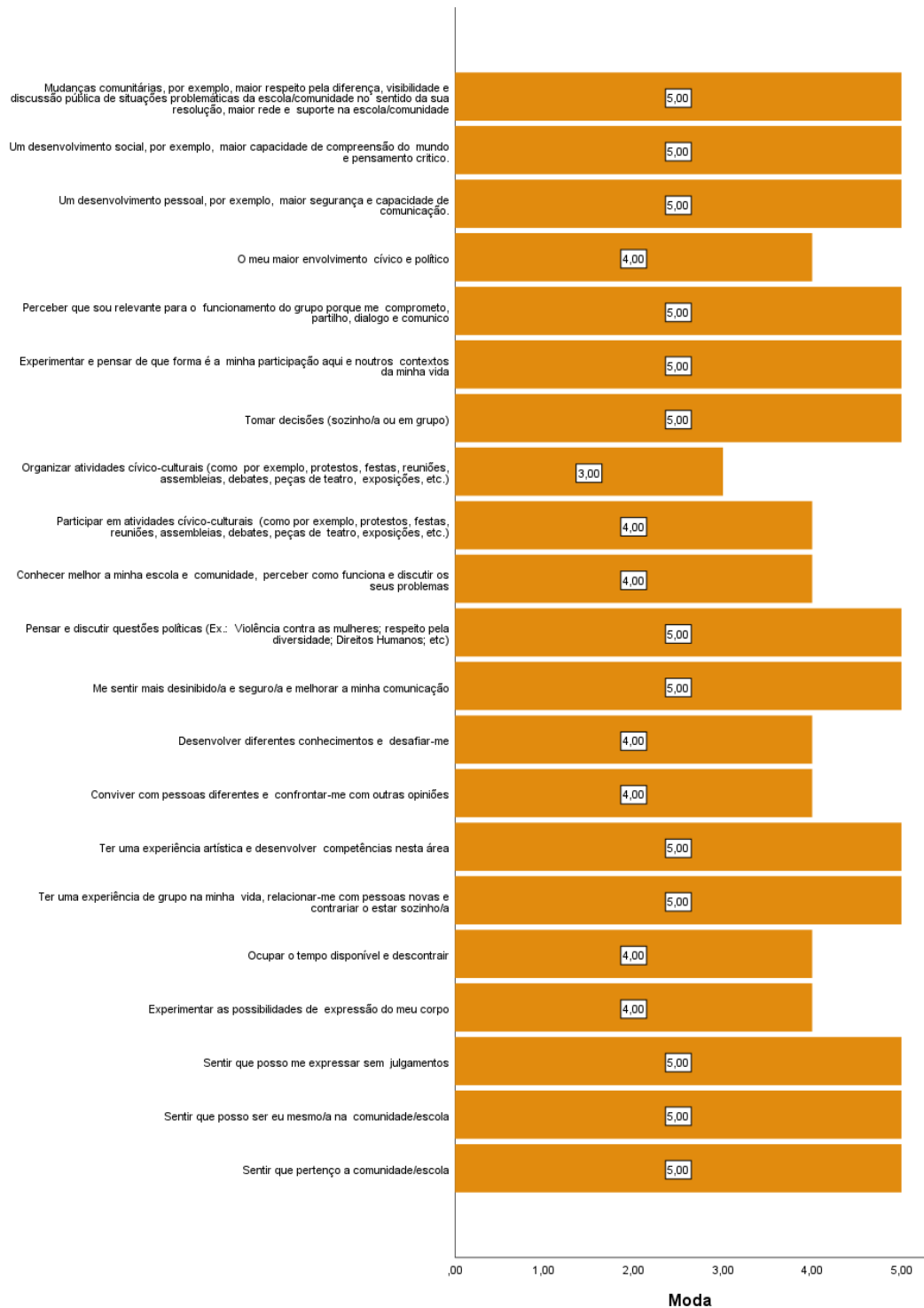
Em resumo, os estudantes entrevistados destacam benefícios pessoais, sociais e comunitários obtidos através das práticas artísticas com o artista residente. Eles enfatizam como essas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências em comunicação, expressividade, improvisação e autoconfiança. Além disso, mencionam a importância do teatro no fortalecimento da empatia, bem-estar, autoestima, autoconhecimento, pensamento crítico e competências relacionais. Também foi ressaltado o impacto das atividades na comunidade escolar. Foi referido o aumento da motivação escolar, do sentido de pertença e do sentido de responsabilidade. Por fim, os estudantes sublinham a relevância das parcerias estabelecidas com outras áreas do conhecimento e instituições.

3.1.6.1. Dados Quantitativos Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Estudantes

No que se refere à temática do Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 21 indicadores que integram o Índice de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,898, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017).
- O índice Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente contribui para tais desenvolvimentos, apresenta uma média de 4,4683 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.
- As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 3. A pontuação mais baixa está no indicador “Organizar atividades cívico-culturais” (3 pontos/não concordo nem discordo, em uma escala de 1 a 5).

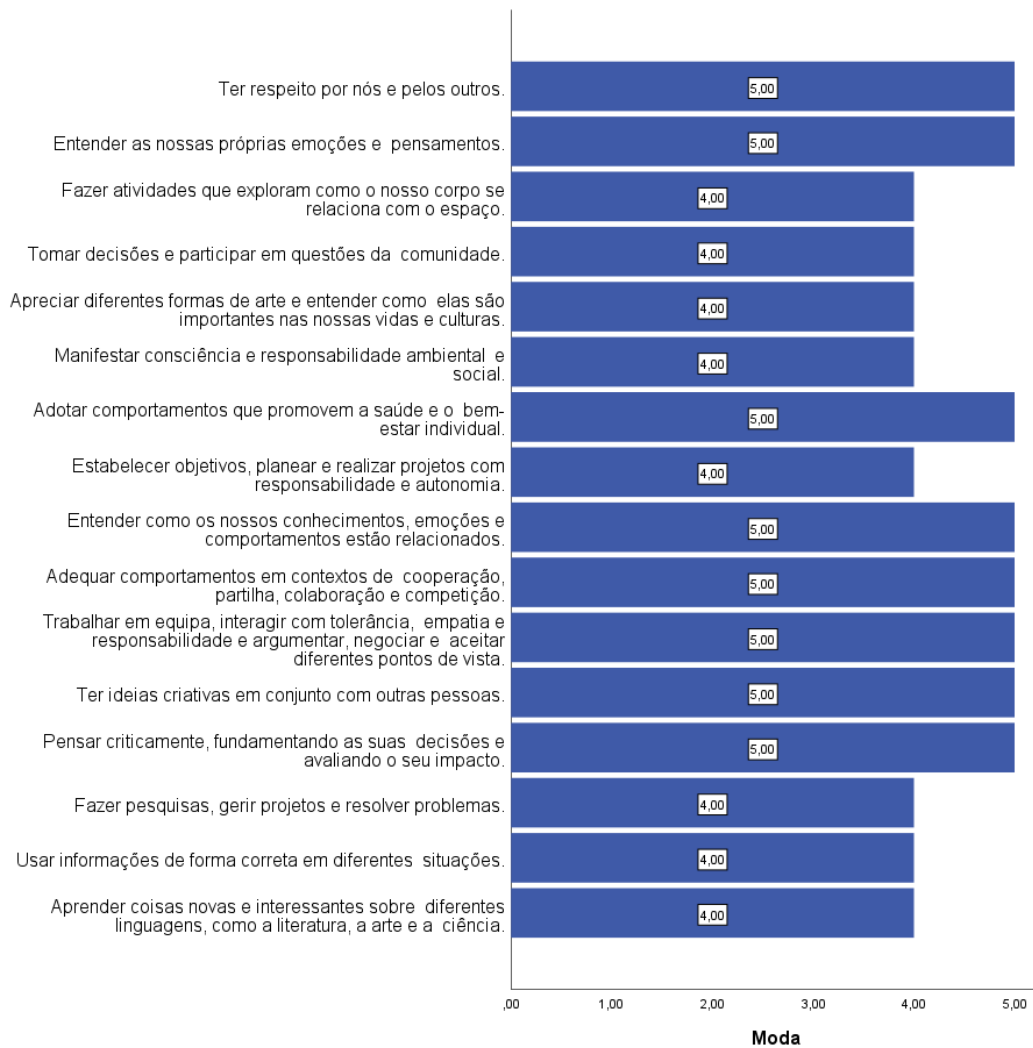
Figura 3: Moda do Índice Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Caso 1



No que se refere às competências assinaladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017) relacionadas ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (Ministério da Educação, n.d.), os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 16 indicadores que integram o Índice do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,786, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.
- O índice Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente contribui para desenvolver algumas das competências assinaladas em tal documento (Direção-Geral da Educação, 2017), apresenta uma média de 4,5729 (em uma escala de 1 a 5).
- A moda em cada um dos indicadores do índice varia entre 4 e 5 pontos, (concordo e concordo totalmente, em uma escala de 1 a 5). As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 4.

Figura 4: Moda do Índice Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Caso 1



Por fim, explorando a comparação entre como os estudantes se sentiam *antes* e *depois* de trabalhar com o artista residente, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

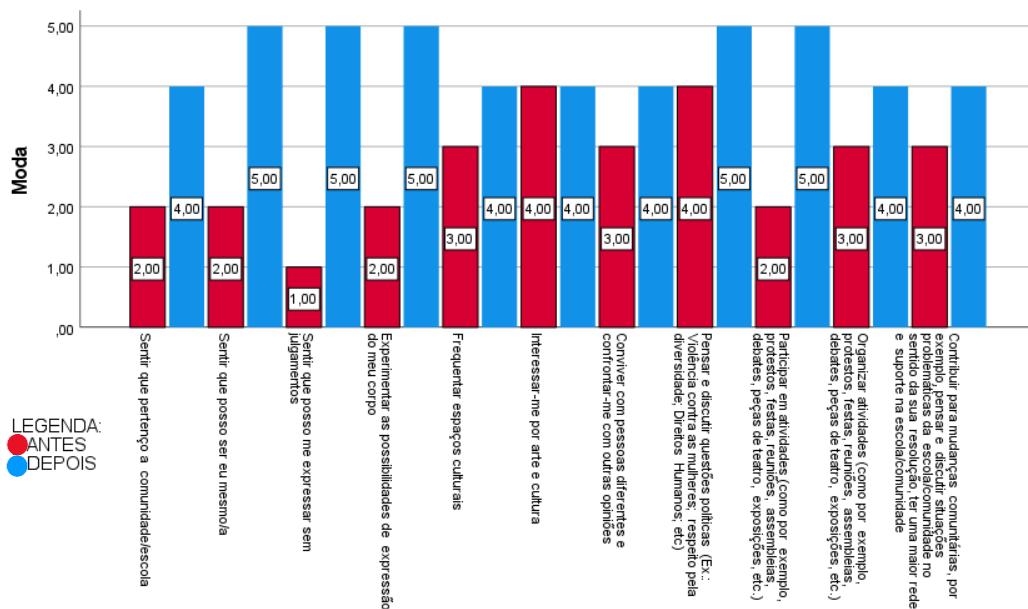
- Nos 22 indicadores que integram o Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,883, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017);

- O índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente, cujo objetivo é verificar se os estudantes atribuem o desenvolvimento pessoal, social e comunitário previamente observado, ao trabalho com o artista residente, revela que os indicadores do *Antes*, apresenta uma média de 2,9909 (em uma escala de 1 a 5); e os

indicadores do *Depois* apresenta uma média de 4,2939 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- Todos os indicadores revelam uma tendência de melhoria após o trabalho com o artista residente, excetuando o indicador “interessar-me por arte e cultura”, que mantém o valor (5 pontos/concordo totalmente, em uma escala de 1 a 5). As demais modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 5.

Figura 5: Moda do Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente - Caso 1



3.2. Análise e Discussão dos Resultados: Estudo de Caso 1 – Odivelas

Em primeiro lugar, a entrevista com o artista permite compreender algumas possibilidades de aplicação do Projeto Artista Residente, ou, ainda, o que pode ser a figura do Artista no contexto escolar. O entrevistado utiliza a “metáfora do polvo”, que tem os seus tentáculos em todos os lados, integrando toda a comunidade, tendo múltiplos objetivos a partir da realidade que ali se apresenta, para definir o que é ser artista numa escola. Acrescenta que o artista deve inspirar ideias, mas a responsabilidade pedagógica deve ser de alguém com formação específica nesta área, tendo o professor como uma

figura de complementaridade para o correto desenvolvimento do PAR, e ressaltando a importância da formação pedagógica alinhada à prática artística.

Adicionalmente, a entrevista permite compreender a fragilidade do ensino de teatro nas escolas, uma vez que não existe grupo de recrutamento para a contratação de professores desta área do conhecimento, levando o artista residente a desempenhar funções que idealmente seriam atribuídas a estes professores, o que pode impactar as possibilidades de aplicação do PAR.

Em segundo lugar, é possível verificar que os processos artísticos desenvolvidos são múltiplos e recorrem a diferentes linguagens, contextos e abordagens. Para o artista e para os estudantes, os processos criativos perpassam pela valorização da liberdade de expressão e da diversidade, pela criação coletiva, por tomadas de decisão conjuntas, por escolhas de temas que façam sentido para o grupo e pela avaliação conjunta do trabalho desenvolvido.

Entretanto, também é possível verificar a centralidade da decisão do artista na escolha dos temas, pois resultam da análise que este faz dos interesses do grupo. Apesar disso, diversas características de práticas artísticas comunitárias (Cruz, 2023; Cruz et al., 2021) integram a residência artística. Os dados quantitativos reforçam tal análise ao demonstrar que as menores modas do Índice de Práticas Artísticas Comunitárias estão relacionadas com a escolha dos temas e com as tomadas de decisão. Os dados também reforçam a afirmação de que as Práticas Artísticas Comunitárias integram a residência, uma vez que a média geral do indicador é de 4,5 valores (em uma escala de 1 a 5) e que as modas não são inferiores a 4 valores.

Em terceiro lugar, é possível verificar no discurso dos estudantes a preferência pelo contexto não formal, por permitir que apenas os interessados na ação estejam presentes, bem como por possibilitar maior liberdade de expressão e autenticidade do que a sala de aula tradicional. O artista concorda que o contexto não formal desenvolve mais competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, mas reforça a importância das demais aprendizagens realizadas no contexto formal, como o desenvolvimento de comportamentos disciplinados e a compreensão dos limites. Assim, é possível inferir que ambos os contextos são importantes para o desenvolvimento

holístico dos estudantes, estando o contexto não formal mais relacionado com dinâmicas integrativas (Moral, 2011), com o conceito de identidade (Benedicto, 2011), que perpassa pelo desenvolvimento pessoal e social (Menezes, 2011), e pela relação com o corpo e com a expressão (V. Ferreira, 2011).

Em quarto lugar, tanto o artista como os estudantes destacam o impacto positivo da residência artística no desenvolvimento pessoal, social e comunitário, alinhando o trabalho com os pressupostos do PNPSE – PDPSC (Ministério da Educação, n.d.) e com o PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017), e destacando as possibilidades do teatro enquanto promotor de tais competências (Prentki, 1998). Outra consequência assinalada pelo artista é a formação de público com sentido crítico. Ambos enfatizam que as atividades realizadas promovem a autoestima, a comunicação, a empatia e o pensamento crítico, sendo possível verificar, ainda, a contribuição da residência para o sucesso escolar noutras disciplinas, sendo o Português a mais citada pelos estudantes.

Embora os estudantes não verbalizem a consciência democrática ou a construção de uma identidade cidadã enquanto consequência do trabalho desenvolvido, verbalizam o aumento do sentimento de pertença e de responsabilidade, bem como o aumento da participação no quotidiano escolar, o que conforme assinalado no enquadramento teórico, representa um enorme potencial para o desenvolvimento comunitário, na perspetiva da cidadania ativa (Benedicto, 2011; Freire, 1981, 2021; Menezes, 2011; Moral, 2011).

Os estudantes evidenciam que as atividades desenvolvidas têm um impacto positivo na comunidade escolar. Adicionalmente, ambos mencionam o envolvimento de toda a comunidade escolar e a colaboração com outras entidades, o que pode indicar o estabelecimento da lógica de sociabilidade de pequena escala (Santos, 2001), reforçando o impacto no domínio do desenvolvimento comunitário

Embora se reconheça que o desenvolvimento nesta faixa etária é integrado e que o desenvolvimento comunitário está intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social (Benedicto, 2011; V. Ferreira, 2011; Menezes, 2011), os entrevistados mencionam mais as consequências do PAR no domínio do desenvolvimento pessoal e social do que no domínio do desenvolvimento comunitário. Isso sugere que o crescimento pessoal e

social não leva necessariamente à participação cívica e política ou a transformações na comunidade. Os dados quantitativos, de forma geral, reforçam tal análise, pois apresentam modas maiores nos indicadores relativos ao desenvolvimento pessoal e social, e menores no desenvolvimento comunitário, embora sejam todas acima dos 3 valores (em uma escala de 1 a 5) – o que sugere que a residência artística promove, de forma geral, o desenvolvimento pessoal, social e comunitário (média geral 4,4683 em uma escala de 1 a 5).

Adicionalmente, é possível confirmar nos dados quantitativos o desenvolvimento de algumas das competências assinaladas no PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017), apresentando uma média de 4,5729 (em uma escala de 1 a 5), tendo todos os indicadores do índice com modas acima de 4 pontos.

Por fim, os dados quantitativos ainda confirmam, através do índice comparativo, que houve uma mudança significativa no desenvolvimento pessoal, social e comunitário, uma vez que os estudantes apresentavam modas maioritariamente entre 1 e 3 (em uma escala de 1 a 5) quando refletem sobre como se sentiam antes de trabalhar com o artista residente, e passam a apresentar modas entre 4 e 5 (em uma escala de 1 a 5), depois de trabalhar com o artista residente, sendo as maiores diferenças, de forma geral, relacionadas a aspetos pessoais e sociais, como a construção da identidade e da expressão, e também na participação em atividades cívico-culturais.

3.3. Apresentação dos dados: Estudo de Caso 2 – Sintra

Todas as informações constantes neste ponto foram obtidas numa entrevista com a artista residente e num focus group com seus estudantes, ambos realizados no dia 23 de maio de 2024, na escola estudada. A artista residente deste estudo de caso será identificada por E.2. e os seus estudantes por *D., G., I., L., M.* e *R.*

3.3.1. Características da Escola 2

A artista residente menciona que o seu "primeiro contacto com esta escola foi mesmo de muito desconhecimento," ressaltando que "não conhecia a localidade da escola, não conhecia a história da escola e nem da Vila" e caracterizando o início como "um contacto muito bruto" por ter de fazer "uma aprendizagem de várias coisas".

Apesar disso, a artista ressalta que sentiu disponibilidade das pessoas que a receberam, incluindo o coordenador do Plano Nacional das Artes da altura, e da direção da escola. A artista destaca que ambos "tinham uma grande disponibilidade e interesse em receber esta medida [Projeto Artista Residente]" proporcionando-lhe "completa liberdade" para desenvolver o que quisesse, bem como para fazer a sua própria distribuição de horário, o que permitiu conciliar o trabalho com outros projetos pessoais.

Contudo, essa liberdade também trouxe desafios. Ela relata que "não sabia por onde é que havia de começar" e que enfrentou dificuldades com as exigências burocráticas da escola: "O que eu senti nos primeiros anos de trabalho é que isso atrasou muito o trabalho, porque realmente a primeira coordenação preocupava-se muito com estas ferramentas estarem consolidadas, um bocadinho burocráticas, e eu sentia que não tinha liberdade de ação antes disso estar sólido". A artista menciona ainda que este atraso contribuiu para um sentimento de desconfiança por parte da comunidade em relação ao trabalho da artista residente.

No início da sua atuação, a artista encontrou resistência, sobretudo por parte dos professores. Ela percebeu que, em alguns casos, "existem intrigas pessoais que não têm nada a ver com o trabalho que nós estamos a produzir, mas que inevitavelmente nos colocam na mesma caixa", mencionando que as relações previamente travadas com o coordenador do Plano Nacional das Artes influenciavam a comunidade na receção da artista. Adicionalmente, menciona que iniciou o trabalho no período pós-pandémico (COVID-19), havendo "uma sensibilidade de estar em contacto com as pessoas", e estando os estudantes "muito hesitantes de trabalho mais físico".

Entretanto, apesar de mencionar que foi um início "duro" e que haverá sempre quem considere que "o programa [PNA] pouco interessa a ninguém", considera que atualmente, no geral "existe um grande abraçar [do PNA] e um grande abraçar também do meu trabalho".

O Agrupamento possui quatro escolas, cada uma com "uma dinâmica muito diferente, uma realidade muito diferente e uma identidade muito diferente" o que por vezes gera, segundo a artista, dificuldades de comunicação e cooperação, bem como uma carga excessiva de trabalho "(...) eu também falho porque sou humana, mas às vezes falha porque são quatro escolas e eu não me posso multiplicar. (...) Às vezes é difícil para a comunidade perceber onde é que estou".

Adicionalmente, segundo a artista, a escola apresenta desafios logísticos, como a distância de recursos culturais e ausência de transportes. A artista menciona que, quando iniciou o trabalho, muitos alunos "nunca tinham ido ao museu" e que o museu "era quase um conceito que não existia" para eles, indicando uma carência de acesso a experiências culturais para os estudantes.

Em resumo, a artista residente enfrentou um início particularmente desafiador numa escola cuja localidade, história e comunidade lhe eram desconhecidas. Embora tenha recebido apoio e disponibilidade por parte da administração, as exigências burocráticas dificultaram o avanço do seu trabalho. A resistência manifestada por alguns professores, bem como a influência de conflitos pessoais preexistentes, prejudicou a sua integração no ambiente escolar, que também era marcado pelas particularidades do período pós-pandémico. Além disso, a falta de comunicação entre as quatro escolas do agrupamento, somadas a desafios logísticos, como a distância de recursos culturais, impuseram obstáculos adicionais à implementação das suas atividades. No entanto, apesar dessas dificuldades iniciais, a artista relata que houve uma evolução positiva ao longo do tempo, com a comunidade escolar abraçando progressivamente o Plano Nacional das Artes (PNA) e o seu trabalho.

3.3.2. Projeto Artista Residente

A artista em questão menciona que durante o período de contratação teve o seu primeiro contacto com o Projeto Artista Residente, com o Plano Nacional das Artes e com o que é a medida "Indisciplinar a Escola", que integra o Eixo C do PNA.

A artista distingue claramente o seu papel do de um professor, sublinhando que "não existe um espaço de obrigação para [os alunos] desenvolverem o que quer que seja" nas suas ações. Observa que, ao contrário de um professor, que tem "que ensinar um plano, uma matéria", ela está ali "para desenvolver projetos, ideias", proporcionando aos alunos um ambiente de maior liberdade e autonomia. Adicionalmente, ressalta que a figura do artista permite aos estudantes estarem "à vontade para dizerem que discordam, que não concordam, que eu estou errada, porque é exatamente para existir uma partilha". Por fim, destaca que a artista, em relação aos professores, permite mais espaços para a individualidade de cada aluno, tendo a oportunidade de conhecer mais profundamente quem eles são.

Em relação ao que seria um tempo ideal de residência artística numa escola, a artista menciona que "por um lado, eu acho que seria ótimo os artistas rodarem entre si (...), eu acho que seria o ideal. Por outro, por exemplo, pela primeira vez [após três anos de residência], sinto que este ano foi o melhor de todos, porque sedimentei muitas coisas". A artista evidencia que é preciso tempo para estabelecer o trabalho no contexto escolar e que, apesar de estar na escola há 3 anos, ainda existe muita coisa por construir, mas que seria interessante um intercâmbio maior entre os artistas residentes para "desorganizar um bocadinho as ideias desse artista".

Em resumo, a artista em questão diferencia claramente o seu papel do de um professor. Ela destaca que, ao contrário dos professores que devem seguir um currículo definido, a sua função é fomentar projetos e ideias, proporcionando aos alunos um ambiente de maior liberdade e autonomia. A artista valoriza a possibilidade de os alunos expressarem desacordos e opiniões, o que facilita um ambiente de troca e colaboração. Em relação ao tempo ideal de residência artística, a artista acredita que um intercâmbio mais frequente entre os artistas poderia promover novas abordagens e ideias, embora reconheça que o seu próprio período de três anos na escola foi crucial para sedimentar o seu trabalho e aprofundar o seu conhecimento sobre os alunos e o contexto escolar.

3.3.3. Práticas Artísticas - Perspetiva da Artista

As práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas nesta residência também são múltiplas e com diversas abordagens. A artista comenta que iniciou o trabalho em parceria com a biblioteca escolar, pois a professora responsável tinha abertura para o trabalho em conjunto. Menciona que grande parte dos projetos acontecem no contexto não-formal, sendo este o que considera o mais favorável para a criação. Como exemplo, menciona o Grupo de Teatro “Ponto e Virgula”, de estudantes do 3º Ciclo; e o Grupo de Teatro dos Graúdos, de professores e funcionários.

A artista comenta que o espaço físico da sala de aula (para além do contexto formal) dificulta o desenvolvimento dos projetos, pois “Parece que estamos num espaço que já é um espaço que tem outras camadas, que não são aquelas que nós queremos trabalhar”. Para além disso, a artista menciona que a sala de aula traz com ela “a figura autoritária de prisão” e menciona que, quando trabalha no contexto formal com outros professores, muitas vezes se depara com situações desconfortáveis, citando como exemplo:

Já fiz a hora do conto, onde estou a ler histórias e depois eu peço-lhes [aos alunos] para falar. E eu sei que isto é um processo difícil, porque pedes para falar e depois eles começam a ficar entusiasmados, mas eu é que tenho de fazer essa gestão. E o que acontece muitas vezes é que os professores mandam calar, dão berros, ameaçam - do género ‘se não ficares calado, vais sair’. Então isso é muito destrutivo, às vezes, da ação que nós queremos propor, porque é o oposto do que nós estamos a trabalhar.

Ao descrever os processos criativos, a entrevistada menciona que “há projetos que eu proponho, mas depois há outros que eu lanço a semente e fico um bocadinho à espera de perceber (...) depois destas sementes, quais são os projetos que me querem resgatar para trabalhar”. A partir destes “resgates” a artista desenvolve ações nas quatro escolas do agrupamento, de acordo com as necessidades de cada projeto, dando prioridade para aqueles que querem trabalhar com ela, sejam professores, funcionários ou estudantes. Menciona que, por isso, pode estar, por exemplo, uma semana inteira numa só escola.

A artista comenta que trabalha diversas linguagens, secundarizando muitas vezes a linguagem do teatro em detrimento das necessidades da comunidade, e ressaltando que a sua prática artística trabalha de forma interligada: “No início eu queria muito fazer teatro, mas à medida que o tempo foi passando, comecei a ganhar mesmo prazer em fazer outras coisas, mesmo trabalhos plásticos, trabalhos com histórias. Então eu acho que está tudo interligado (...)”.

Em relação às tomadas de decisão, a artista menciona diferentes possibilidades, comentando sobretudo o que diz respeito ao despoletar dos projetos: “este ano, houve projetos que fizemos que foram proposta minha e alguns em parceria com os professores; e depois houve outro, por exemplo, (...) que muitas ideias vieram dos miúdos (...) e nós só fazíamos o apoio nesse sentido de ajudar a exponenciar a ideia”. Conclui mencionando que muitas vezes trabalha orientando os projetos, “a fazer a curadoria”.

Os integrantes dos projetos decidem a forma de participação que pretendem ter em cada ação. A artista cita como exemplo um projeto de criação de uma rádio na escola:

Eu propus que podíamos fazer uma rádio, e que alguns podiam estar na música para fazer jingles e outros podiam estar na parte da produção. Então, de alguma forma, tentar ir ao encontro [das vontades dos participantes], porque há pessoas que não vão querer fazer o texto. Então... o que mais é que há para fazer para além de estar a falar na rádio? Há tantas! Há o designer de som, há alguém que só está a fazer a programação, há o que está a fazer tempos...

A artista menciona que essa prática permite o desenvolvimento de competências em diversas áreas, para além daquelas que o teatro poderia trabalhar, sendo esta uma ação que utiliza para exemplificar as competências inscritas no PASEO.

Por fim, a artista menciona a participação da escola na Bienal de Arte, Cultura e Educação, que se deu a partir da auscultação do que a comunidade queria desenvolver, tendo sido

um projeto desenvolvido em parcerias com outras instituições do concelho, como Museus, Parques e Teatros.

Em resumo, as práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas pela artista são caracterizadas por uma abordagem diversificada, que inclui colaborações e uma forte ênfase no contexto não-formal, considerado por ela como mais favoráveis à criação. A artista expressa críticas à rigidez do ambiente da sala de aula, que, na sua visão, dificulta o desenvolvimento de projetos e impõe uma figura autoritária, o que contrasta com a sua abordagem mais colaborativa. Trabalhando em várias linguagens artísticas, a artista frequentemente prioriza as necessidades da comunidade em detrimento de seu foco original no teatro, adaptando os seus projetos conforme as propostas, seja em parceria com professores, ou a partir de ideias oriundas dos alunos. A artista também destaca a importância das parcerias com outras instituições locais, como museus, parques e teatros, para o desenvolvimento de seus projetos.

3.3.4. Práticas Artísticas - Perspetiva dos Estudantes

Os alunos entrevistados trabalharam com a artista apenas no contexto não formal, mesmo quando dentro do ambiente da sala de aula, *D.* menciona que era “sem nenhuma professora ver”. O projeto realizado com os entrevistados foi despoletado no contexto do projeto PANOS⁶, tendo a artista proposto para os estudantes enquanto continuação do trabalho que tinham realizado durante o ano anterior. Segundo *L.*:

A *E.2.* chegou ao pé de mim e perguntou-me: vai haver um projeto PANOS, vem ter comigo amanhã às 5h e vamos ver. Eles [os demais entrevistados] não estavam cá na escola. Eu fui ver com a *E.2.* a candidatura e ela pediu para eu falar com os outros

⁶ O PANOS – Palcos Novos Palavras Novas é um projeto do Teatro Nacional D. Maria II que promove o teatro juvenil, envolvendo jovens de 12 a 19 anos em um processo criativo que inclui leitura, escrita, ensaios e apresentações de peças inéditas em suas comunidades, culminando no Festival PANOS, realizado anualmente em diferentes cidades. Disponível em: <https://www.tndm.pt/pt/projetos/panos-palcos-novos-palavras-novas/>. Acesso em 24 jan. 2025.

membros e (...) falei com todos e todos decidimos que queríamos avançar. (...) Eu fiz a candidatura com a E.2. cá na escola. Lemos as peças todas. Eu dei a minha opinião sobre o texto que devíamos seguir. A E.2. deu a dela e depois passamos a fazer tudo em conjunto. Lemos todos e depois começamos a decidir tudo em conjunto.

Segundo os estudantes, tanto a escolha da dramaturgia quanto as tomadas de decisão durante o processo foram feitas de forma coletiva e a partir de conversas. *R.* destaca que “nós debatemos as ideias quando aparecem os problemas. Chegamos a uma solução que nem sempre agrada a todos”. Uma das estudantes presente (*M.*), entretanto, diz ter entrado no grupo depois das decisões terem sido tomadas.

Os estudantes mencionam que muitas vezes os “erros” são incorporados na criação, para *G.*: “Havia coisas que nós às vezes nos enganávamos, mas depois ficou engraçado e nós decidimos adicionar ao teatro”; e que ideias previamente consideradas “más” tornaram-se “boas ideias” com o passar do tempo, para *R.*: “(...) coisas estúpidas que nós estávamos literalmente a gozar e depois nós ‘olha! Afinal, isso era boa ideia!’ e acabaram por ficar na versão final”.

Sobre a avaliação, os estudantes ressaltam que não recebem notas para participar no projeto e, ao comparar com o contexto formal, revelam algumas diferenças. Em primeiro lugar, sentem-se mais amparados pela artista, Para *G.* e *I.*, respetivamente “A E.2. se nós fazíamos alguma coisa mal, ela ajudava-nos”; “Eu acho que um professor, tipo ele ensina, mas a E.2. estava ali para nos ajudar e apoiar”.

Em segundo lugar, enfatizam que a artista abre mais espaço para a reflexão, para *R.* e *L.*: “Sim, acho que nós estávamos mais à vontade. A E.2. (...) nos faz pensar alguma coisa e não a termos de decorar”; “A E.2. normalmente só estava ali para nos ajudar e para dar sugestões. Os professores, normalmente, estão sempre ‘em cima’, também estão para ajudar, mas em vez de darem sugestões, dizem mais o que nós temos de fazer”.

Por fim, *D.* resalta que: “Eu não senti nenhuma diferença em relação [aos professores], mas nós estávamos mais livres para fazer [o trabalho]”.

Uma estudante (L.) aproveitou para agradecer à artista pois, segundo ela “se não fosse a E.2. isso [a peça] não tinha avançado, nem tínhamos chegado onde chegámos (...) Acho que todos aprendemos muito com o teatro e todos gostamos muito de fazer teatro”.

Em resumo, os alunos entrevistados participaram no projeto artístico num contexto não formal. O projeto, originado no âmbito do PANOS, foi proposto pela artista como uma continuação do trabalho desenvolvido no ano anterior. A escolha da dramaturgia, bem como as decisões tomadas ao longo do processo, foram realizadas de forma coletiva, através de discussões entre os participantes, embora uma aluna tenha ingressado no grupo após as principais decisões já terem sido estabelecidas. Os estudantes destacam que erros e ideias inicialmente considerados inadequados foram incorporados na produção, transformando-se em aspetos positivos da versão final da peça. Além disso, enfatizam a ausência de avaliações formais, bem como a existência de apoio por parte da artista e uma maior liberdade para refletir e criar, em comparação com o ensino formal. Por fim, um dos alunos expressa gratidão à artista, sinalizando que realizaram muitas aprendizagens e que gostaram muito de fazer teatro.

3.3.4.1. Dados Quantitativos Práticas Artísticas Comunitárias - Estudantes

Em relação à temática das práticas artísticas, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 19 indicadores que integram o Índice de Práticas Artísticas Comunitárias, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,903, sugerindo uma confiabilidade muito alta (Gaspar, 2017);
- O índice Práticas Artísticas Comunitárias, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente possui as características previamente definidas desta abordagem, apresenta uma média de 4,0175 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.
- As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 6. A pontuação mais baixa está no indicador “Desde que as pessoas não se atrasem e falem aos ensaios é suficiente” (2 pontos/discordo; em uma escala de 1 a 5).

Figura 6: Moda do Índice Práticas Artísticas Comunitárias - Caso 2



3.3.5. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva da Artista

Durante a entrevista, a artista residente relatou diversas práticas que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos envolvidos. Comenta que um aspeto central na sua prática é o desenvolvimento de competências socio-emocionais, atribuindo este foco provavelmente à sua formação em psicologia. Evidencia a importância de criar um "espaço de confiança" com os alunos, onde temas sensíveis podem ser abordados sem censura ou julgamento. Ela descreve esse ambiente como um

lugar onde os alunos entendem que "comigo isso não tem que acontecer", referindo-se à liberdade para discutir assuntos que poderiam ser considerados tabu em outros ambientes. A artista sublinha a importância de permitir que os alunos expressem as suas emoções livremente, exemplificando com a situação em que interveio para contrariar a ideia de que "menino não chora".

Além disso, a artista enfatiza a importância de valorizar a individualidade dos alunos, algo que, segundo ela, é frequentemente negligenciado no ambiente escolar, onde "a individualidade não existe. A individualidade que existe é se és bom ou mau, se sabes a matéria ou não". Nas suas práticas, ela procura destacar as biografias dos alunos, incentivando-os a refletir sobre quem são e o que os define. Ela observa que esse processo pode ser desafiador para alguns, mas é crucial para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de si mesmos.

Adicionalmente, a artista comenta o desenvolvimento pessoal e social do Grupo de Teatro criado com os "graúdos" – professores e funcionários da escola. Segundo ela, "eles querem mesmo que eu fique, porque aquilo para eles é uma salvação. Aquela hora e meia de teatro é a vida. Para além de criarem ligações entre eles, estão num espaço fora das intrigas que normalmente acontecem".

A interação da artista com a comunidade vai além dos muros da escola, estabelecendo parcerias com instituições culturais como teatros e museus, o que contribui para uma maior integração dos alunos em espaços culturais externos. Observa que "de repente, [o teatro da localidade] já é um espaço que eles sentem que é deles e as pessoas já os conhecem", refletindo o impacto dessas parcerias no sentimento de pertença dos participantes.

A artista também relata mudanças visíveis na escola, tanto na forma como os alunos interagem com ela quanto na presença de obras de arte espalhadas pelo ambiente escolar. Ela nota que "a forma também que os miúdos falam comigo" mudou, indicando um reconhecimento e um vínculo estabelecido entre ela e os alunos.

Por fim, a entrevistada menciona o forte envolvimento da comunidade em querer desenvolver projetos, destacando o desejo dos participantes de que as suas contribuições sejam reconhecidas e valorizadas. Ela descreve esse processo como algo "muito bonito

de ver", refletindo a importância do trabalho colaborativo e o impacto que essas práticas têm sobre a cidadania ativa.

Em resumo, a E.2. acredita que a sua prática contribui para o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos envolvidos. Como exemplo, expõe a criação de um "espaço de confiança" onde temas sensíveis podem ser discutidos sem censura; destaca a importância de permitir que os alunos expressem as suas emoções livremente e valoriza a individualidade de cada um, incentivando a reflexão sobre as suas identidades e biografias. Também menciona o impacto positivo de atividades como o Grupo de Teatro para professores e funcionários, e as parcerias com instituições culturais externas, que fortalecem o sentimento de pertença dos participantes. A artista observa ainda mudanças na escola e na interação dos alunos, bem como o forte envolvimento da comunidade em projetos colaborativos, destacando a promoção da cidadania ativa.

3.3.6. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva dos estudantes

Ao longo da entrevista, os estudantes mencionam diversas vezes os benefícios que retiram, sobretudo a nível pessoal e social, das práticas desenvolvidas com a artista residente. Enfatizam o desenvolvimento da comunicação repetidas vezes, como por exemplo para *M.*, *R.*, e *I.*, respetivamente: "Eu acho que nós aprendemos a nos exprimir, a não ter vergonha de dizer o que quer que seja, conseguir estar em público (...) [melhorar] a dicção"; "aprendemos a projetar a voz, o que não é necessariamente só para o teatro"; "Eu não sabia expressar-me corretamente e a E.2. foi lá e ajudou-me a dizer o que é que eu tinha de fazer, a cara que eu tinha de fazer, o tom de voz que eu tinha que fazer, e eu isso ajudou-me (...)".

Os entrevistados comentam que a artista ensina coisas que vão "para além do teatro" (*L.*), e passam a descrever o desenvolvimento pessoal enquanto consequência do trabalho. Para *D.*: "a E.2. foi principalmente a minha psicóloga durante este tempo todo. Porque sempre que eu tinha um problema, ia falar com ela e ela ajudava-me". Outros dois estudantes (*R.* e *L.*), pontuam que os exercícios propostos ensinam a gerir as emoções, sobretudo a acalmar quando estão stressados. *R.* ressalta que a ajudou a lidar e "distrair-

se” dos problemas pessoais. *G.* e *D.* partilham que passaram “a prestar mais atenção às pessoas e aos seus comportamentos”, a “ver mais as pessoas”, referindo-se à capacidade de ter empatia. Adicionalmente, *D.* comenta que “Eu aprendi a conseguir arranjar tempo para mim, eu antes não conseguia. Eu nunca cheguei a ter tempo para mim propriamente, e com esta coisa do teatro, consegui ter tempo para mim, para estudar, organizar falas e treinar”.

Todos concordam que a artista abre espaço para falarem sobre temas considerados “tabu”, revelando que fazia parte de muitos ensaios a conversa sobre assuntos que nem sempre estavam conectados ao trabalho. Os entrevistados não reconhecem qualquer mudança na autoimagem, na relação com o corpo ou na construção da identidade. Também não reconhecem o desenvolvimento de capacidades noutras áreas do conhecimento, pontuando apenas que tiveram de aprender um pouco de italiano para uma fala da peça. Sobre as necessidades da comunidade, comentam que a escola precisa de obras, mas não reconhecem possibilidades de intervenção para o melhoramento do quotidiano escolar.

Apesar de apresentarem dificuldade em assimilar o conceito de “pensamento crítico”, *D.* comenta que:

Em relação a escolher ideias, eu era a Suíça, eu era neutro, nunca tive opinião. Eu deixava a E.2. dizer que sim ou não. (...) [Mais recentemente] quando ela dizia que não e eu não concordava, eu dizia que sim. Eu sei dizer que sim e que não.

L. e *I.* pontuam o desenvolvimento social como outra consequência, afirmando que os exercícios ajudaram a “trabalharmos juntos”, “em grupo”. Pontuam também a capacidade de improvisar como outra consequência, citando como exemplo uma das atuações que tiveram: “Nós tínhamos avançado uma parte [da peça] (...) que era importante, então quando [alguém] viu que aquilo estava errado, ela voltou o assunto atrás com uma fala qualquer até nós nos lembrarmos. E isso resultou.”

Por fim, *I.* e *G.* consideram que o trabalho com a artista residente aumentou o interesse por atividades culturais, enquanto *R.* e *M.* consideram que não mudou, pois já possuíam tal interesse.

Em resumo, os estudantes destacam sobretudo os benefícios pessoais e sociais resultantes das práticas desenvolvidas com a artista residente. Enfatizam o aprimoramento da comunicação, além de ressaltar que os ensinamentos da artista vão "para além do teatro", auxiliando na gestão de emoções e no desenvolvimento de empatia. Os alunos também mencionam que a experiência lhes permitiu encontrar tempo para si mesmos e abriram espaço para discutir temas considerados "tabu". No entanto, não observaram mudanças significativas na autoimagem, relação com o corpo ou na construção da identidade, nem no desenvolvimento de competências noutras áreas do conhecimento. A maior parte dos estudantes relatam que o trabalho em grupo e a improvisação foram competências desenvolvidas. Enquanto alguns notam um aumento no interesse por atividades culturais, outros afirmam que esse interesse já existia anteriormente. A capacidade de intervir e transformar a comunidade não foi sinalizada pelos estudantes.

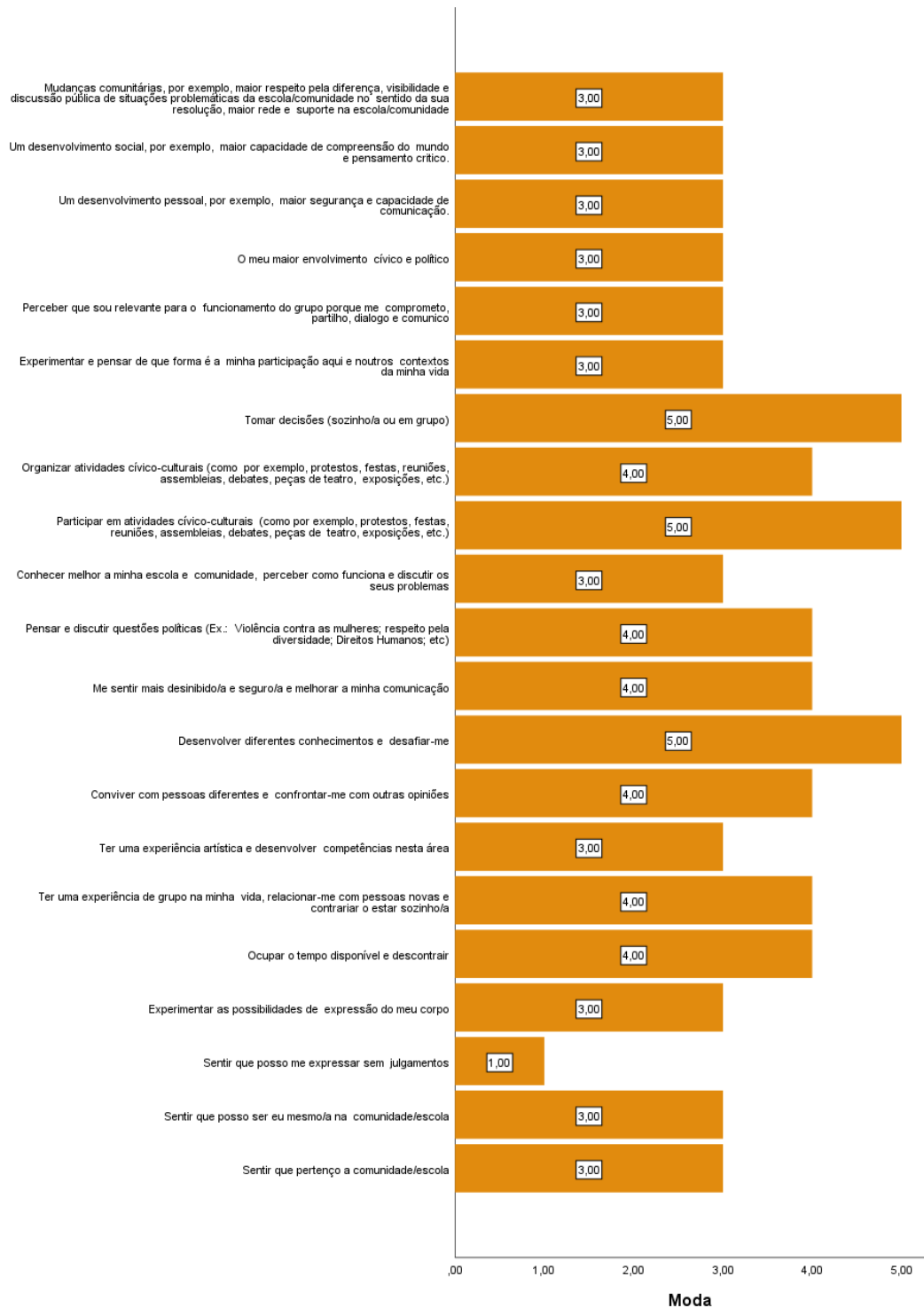
3.3.6.1. Dados Quantitativos Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Estudantes

No que interessa a temática do Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 21 indicadores que integram o Índice de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,896, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017).
- O índice Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente contribui para tais desenvolvimentos, apresenta uma média de 3,7448 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 7. A pontuação mais baixa está no indicador “Sentir que posso me expressar sem julgamentos” (1 ponto/discordo totalmente, em uma escala de 1 a 5).

Figura 7: Moda do Índice Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Caso 2



No que se refere às competências assinaladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017) relacionadas ao Desenvolvimento Pessoal,

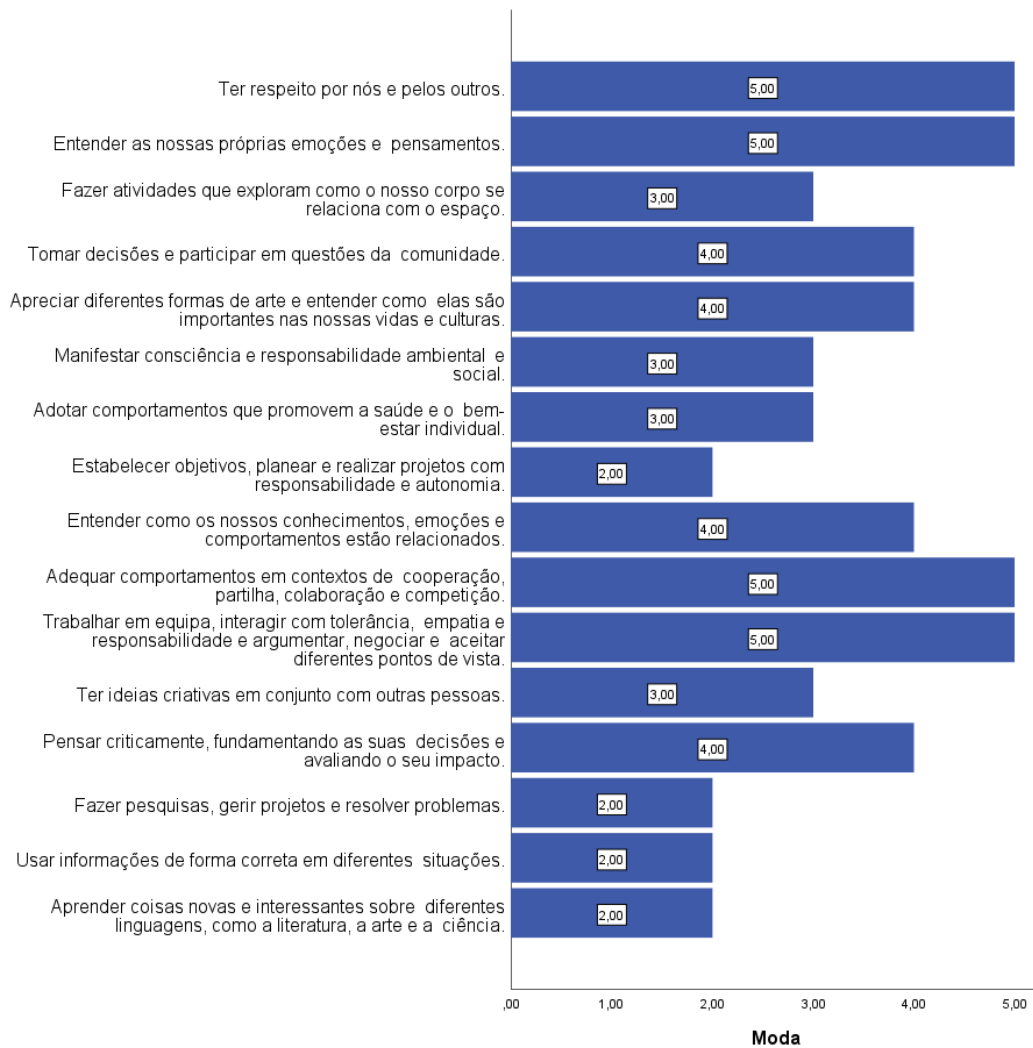
Social e Comunitário (Ministério da Educação, n.d.), os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 16 indicadores que integram o Índice do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,928, sugerindo uma confiabilidade muito alta (Gaspar, 2017);

- O índice Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente contribui para desenvolver algumas das competências assinaladas em tal documento (Direção-Geral da Educação, 2017), apresenta uma média de 3,9561 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 8. A pontuação mais baixa está nos indicadores “Estabelecer objetivos, planear e realizar projetos com responsabilidade e autonomia”; “Fazer pesquisas, gerir projetos e resolver problemas”; “Usar informações de forma correta em diferentes situações” e “Aprender coisas novas e interessantes sobre diferentes linguagens, como a literatura, a arte e a ciência” (2 pontos/discordo, em uma escala de 1 a 5).

Figura 8: Moda do Índice Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Caso 2



Por fim, explorando a comparação entre como os estudantes se sentiam *antes* e *depois* de trabalhar com o artista residente, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

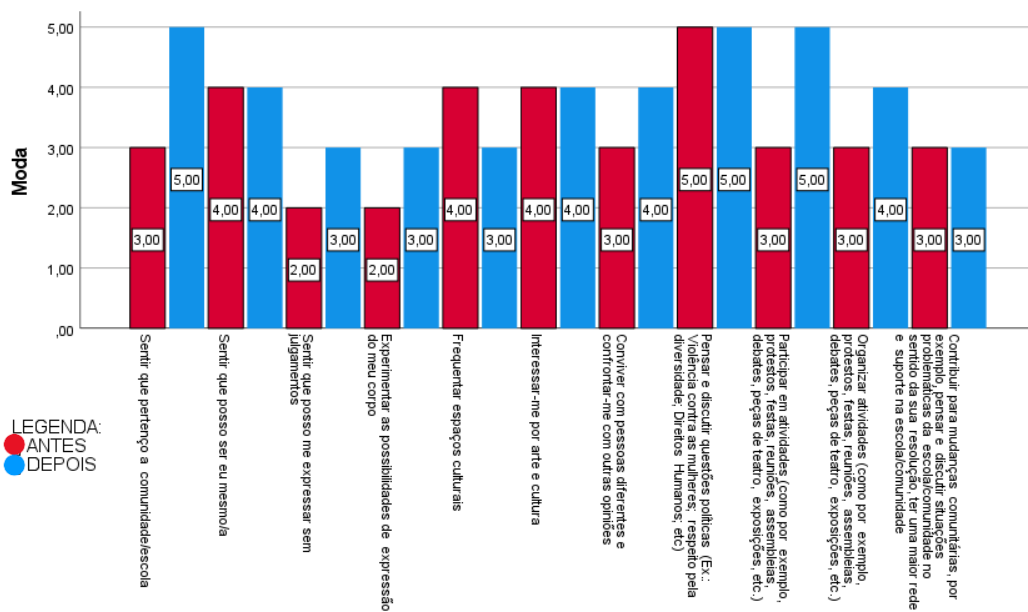
- Nos 22 indicadores que integram o Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,851, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017);

- O índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente, cujo objetivo é verificar se os estudantes atribuem o desenvolvimento pessoal, social e comunitário previamente observado, ao trabalho com o artista residente, revela que os indicadores do *Antes*, apresenta uma média de 3,3788 (em uma escala de 1 a 5); e os

indicadores do *Depois* apresenta uma média de 3,9242 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- As modas de cada indicador apresentam uma tendência de melhorar ou de manter o resultado após o trabalho com a artista residente, excetuando o indicador “frequentar espaços culturais”, que, em uma escala de 1 a 5, diminui de 4 (concordo) para 3 (não concordo nem concordo) pontos. As demais modas podem ser verificadas na Figura 9.

Figura 9: Moda do Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente - Caso 2



3.4. Análise e Discussão dos Resultados: Estudo de Caso 2 – Sintra

Em primeiro lugar, a entrevista com a artista permite elucidar o que pode ser a figura do Artista Residente no contexto escolar. Ela ressalta que ao contrário dos professores, que devem seguir um currículo definido, o artista deve fomentar projetos e ideias, proporcionando aos alunos um ambiente de maior liberdade e autonomia. Adicionalmente, reflete sobre a necessidade de criar mais trocas entre os diversos artistas, ressaltando, entretanto, a necessidade de poder estabilizar num mesmo contexto para poder sedimentar o trabalho. Apesar de não especificar um tempo ideal

para a residência, menciona que apenas no 3º ano da aplicação do projeto começou a verificar consistência no trabalho realizado.

Em segundo lugar, as práticas artísticas desenvolvidas pela artista possuem algumas características relacionadas com o conceito de Práticas Artísticas Comunitárias (Cruz, 2023; Cruz et al., 2021), tendo como exemplo: os processos de negociação e tomadas de decisão partilhadas; a aproximação de uma relação horizontal entre a artista e os estudantes, sendo ela considerada pelos estudantes alguém que está sempre disponível para prestar apoio e não necessariamente ensinar; coautoria entre todos os envolvidos, ressaltada pelos estudantes nas ideias que iam crescendo à criação; ligação ao território e contexto sociopolítico, mencionada nas parcerias com outras instituições locais e na articulação entre as propostas da artista com as dos professores e alunos. Adicionalmente, a artista menciona a ausência de avaliações nos processos criativos.

Entretanto, outras características que fazem parte da definição de Práticas Artísticas Comunitárias (Cruz, 2023; Cruz et al., 2021) não são explicitamente mencionadas na entrevista, como por exemplo: criações que propõem reflexões críticas, e a impossibilidade de antecipar processos e resultados (artísticos e participativos). Apesar disso, a média obtida no Índice Práticas Artísticas Comunitárias é de 4,0175 (em uma escala de 1 a 5) e as modas estão maioritariamente entre 4 e 5 pontos.

Em terceiro lugar, tanto a artista quanto os estudantes consideram o contexto não formal como mais favorável à criação, por permitir mais liberdade criativa, o que evidencia esta variável enquanto condicionante no desenvolvimento de Práticas Artísticas Comunitárias.

Em quarto lugar, tanto a artista quanto os estudantes destacam o impacto positivo da residência artística no desenvolvimento pessoal e social. Ambos mencionam que as atividades promovem a criação de um espaço de confiança, onde temas sensíveis podem ser discutidos sem censura; a gestão das emoções; a empatia; o trabalho em grupo e o autoconhecimento. Os estudantes mencionam ainda o desenvolvimento da capacidade de improvisar e de comunicar melhor enquanto consequências do trabalho.

A artista menciona que incentiva a reflexão sobre identidades e biografias. No entanto, os estudantes não observaram mudanças significativas na autoimagem, relação com o corpo ou na construção da identidade.

Sobre o desenvolvimento comunitário, especificamente, a artista menciona o impacto positivo de atividades como o Grupo de Teatro para professores e funcionários, e as parcerias com instituições culturais externas, que fortalecem o sentimento de pertença dos participantes. Observa ainda mudanças na escola e na interação dos alunos, bem como o forte envolvimento da comunidade em projetos colaborativos, destacando a promoção da cidadania ativa. No entanto, a capacidade de intervir e transformar a comunidade não foi sinalizada pelos estudantes. Assim, o desenvolvimento nos domínios pessoal e social são mais evidentes do que no domínio comunitário.

No entanto, em relação aos dados quantitativos sobre o Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, grande parte das modas sinaliza o valor 3 (não discordo nem concordo), o que sugere um baixo reconhecimento dos estudantes em relação às transformações nestes domínios. Em contradição, é possível confirmar nos indicadores do PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017), cuja média é de 3,9561 (em uma escala de 1 a 5), que as maiores modas estão atribuídas a indicadores de competências pessoais e sociais. Tal contradição analisada conjuntamente com a idade e nível de escolaridade (7º ano) dos estudantes participantes, pode sugerir dificuldade de apreensão das perguntas expostas no formulário.

Por fim, os dados quantitativos confirmam, através do índice comparativo, uma pequena mudança positiva no desenvolvimento pessoal, social e comunitário, uma vez que os estudantes apresentam maioritariamente modas menores quando refletem sobre como se sentiam antes de trabalhar com a artista residente, e passam a apresentar modas maiores (6 em 11) ou iguais (4 em 11) depois de trabalhar com a artista residente. Apenas num indicador é possível verificar um declínio após o trabalho da artista residente, sendo ele “Frequentar espaços culturais”.

Neste caso, o aparente foco no desenvolvimento de competências pessoais e sociais pode estar relacionado com a formação da artista, tanto em relação à Licenciatura em Psicologia, quanto ao seu interesse por processos de natureza biográfica. Adicionalmente, deve-se ter em conta a faixa etária dos estudantes, já que o entendimento de conceitos como pensamento crítico, intervenção comunitária ou cidadania ativa, podem depender desse entendimento. A artista menciona, ainda, dificuldades de natureza contextual sobretudo no início da implementação do Projeto, como o sentimento de desconfiança

da comunidade ou intrigas pessoais, que podem ter influenciado no desenvolvimento do PAR nesta escola.

3.5. Apresentação dos dados: Estudo de Caso 3 – Caldas da Rainha

Todas as informações constantes neste ponto foram obtidas num *focus group* com os estudantes que participam em atividades com a artista residente, realizado no dia 11 de junho de 2024, na escola estudada; e através da observação participante, uma vez que a artista é também a investigadora da presente dissertação. A artista residente deste estudo de caso será identificada por E.3. e os seus estudantes por A., B., C., D., E., F., G., H., I., J., L., M., N., O., P e Q.

3.5.1. Características da Escola 3

A artista residente, quando chegou à escola, deparou-se com um contexto de mudança, em que a direção e a coordenação do Plano Nacional das Artes (PNA) tinham sido recentemente alteradas. A artista acredita que essa mudança de coordenação levou à exploração das possibilidades de integração entre o PNA e o PNPSE.

A artista caracterizou a escola sede, que abrange o 3.º ciclo do Ensino Básico e o ensino secundário, como uma instituição dotada de uma boa infraestrutura, com ligação à comunidade local através dos diversos cursos oferecidos e eventos promovidos. Destacou a forma como a escola se diferenciava de outras instituições tradicionais, pela sua abordagem dinâmica e pela promoção de várias iniciativas que envolvem ativamente a comunidade. A outra Escola Básica, situa-se numa zona distante da cidade e que abrange o 2º e 3º ciclos, apesar de não ter a mesma infraestrutura, possui também muita ligação à comunidade, sobretudo através da comissão de pais e da promoção de eventos.

No entanto, apesar das inúmeras atividades, a artista identificou, durante as suas interações com os membros da comunidade escolar, a necessidade de criar espaços onde

os estudantes pudessem exercer maior autonomia criativa e usufruir de um convívio mais integrado no quotidiano escolar. A artista observou, ainda, que os alunos não dispunham de um ambiente propício para desenvolverem as suas capacidades de forma autónoma, sem a supervisão constante de um professor.

Através das suas conversas com professores, funcionários e estudantes, a artista residente apontou algumas fragilidades da escola e da cidade de Caldas da Rainha. Em particular, mencionou a escassez de oportunidades na área do teatro, uma vez que, apesar de a cidade ter uma rica oferta em artes plásticas, o teatro não é suficientemente promovido. Nenhuma das escolas do Agrupamento possuía um Clube de Teatro ativo, apesar de já ter existido em anos anteriores. Esta falta de oferta refletia-se na experiência dos alunos, limitando as possibilidades de desenvolvimento nesta área. Além disso, a artista destacou um foco excessivo nos resultados escolares, que, na sua opinião, poderia levar os estudantes a privilegiar a memorização para os testes, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa e crítica. No caso dos estudantes de artes, observou uma falta de reflexão crítica nos trabalhos apresentados, apesar da elevada qualidade técnica. Também referiu a ausência de um espaço comum que facilitasse a interação entre alunos, professores e funcionários, notando a rigidez na separação dos espaços, bem como na hierarquia dentro da escola.

Em síntese, a artista residente ressalta os pontos positivos e as áreas que necessitam de desenvolvimento, tanto na escola quanto na cidade. Se, por um lado, elogia a boa infraestrutura e a ligação ativa do agrupamento com a comunidade, por outro, sublinha a carência de espaços que incentivem a autonomia criativa dos estudantes e a convivência integrada. Além disso, aponta fragilidades na oferta cultural, sobretudo na área do teatro, e alerta para o excesso de foco nos resultados escolares, o que, na sua opinião, compromete uma aprendizagem mais crítica e significativa. Assim, a artista defende a necessidade de um ambiente mais inclusivo e menos hierárquico, que promova a interação entre todos os membros da comunidade escolar, e que fomente a aprendizagem significativa e o pensamento crítico.

3.5.2. Projeto Artista Residente

Dado que a contratação do artista (através do PNSPSE) é feita através de concurso público com recurso a entrevistas, a artista residente entrevistada acredita que a sua escolha no processo concursal foi influenciada pela sua formação em teatro e educação, competências que considera essenciais para a inserção e execução de práticas artísticas no ambiente escolar. Segundo a artista, a formação pedagógica é um elemento fundamental para o desenvolvimento eficaz do PNSPSE - PDPSC, dado que o programa aborda competências específicas na área da pedagogia, que um artista sem essa formação poderia ter dificuldades em abordar.

Por ter previamente trabalhado em escolas brasileiras, a artista compara a realidade portuguesa com o contexto brasileiro, onde a disciplina de artes é ministrada por profissionais de diversas áreas artísticas, desde que possuam formação pedagógica. Ela ressalta que, em Portugal, o teatro é a linguagem artística menos explorada no contexto escolar formal, uma vez que a dança, as artes visuais e a música já possuem grupos de recrutamento e componentes curriculares específicos. A artista observa, no entanto, uma grande carência da linguagem teatral nas escolas, especialmente considerando as expectativas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que segundo ela, aborda competências que o teatro desenvolve. Essa necessidade é refletida, segundo a artista, nos pedidos de coadjuvação que recebe, no feedback positivo das atividades ministradas e na preferência expressa pela escola em contratar um artista especializado em teatro.

Através do Plano Nacional das Artes (PNA), a artista reconhece a criação de uma oportunidade para que professores/artistas de teatro possam integrar o contexto da educação formal. No entanto, ela aponta que esta oportunidade ainda é limitada, tanto em termos da promoção do teatro no ambiente educativo, quanto em relação ao que é oferecido enquanto regime de contratação para esses funcionários.

A artista residente também menciona que, na ausência de professores de teatro na escola, muitas vezes assume funções semelhantes às de uma professora nesta área, especialmente em coadjuvação em disciplinas que incluem componentes teatrais.

Contudo, salienta que exerce essa função com maior flexibilidade em comparação com o papel tradicional do professor, sobretudo quando atua no contexto formal. Menciona, ainda, a carga reduzida de trabalho burocrático, em comparação com a figura do professor.

Em relação à figura do artista residente, a entrevistada considera que o espaço de criação e liberdade proporcionado por essa função tem o potencial de ser revolucionário no contexto escolar. Essa liberdade permite a criação de dinâmicas inovadoras que, segundo ela, nem sempre são possíveis dentro dos limites dos horários fixos, turmas atribuídas e currículos obrigatórios. Apesar disso, a artista acredita que a distância entre a figura do professor e a do artista não precisa ser tão acentuada, uma vez que as diretrizes da educação portuguesa incentivam a autonomia dos professores e das escolas na aplicação dos projetos pedagógicos – como pode ser visto, segundo ela, nas aprendizagens essenciais, no incentivo da transdisciplinaridade e do ensino a partir de projetos. Entretanto, a artista reconhece que as exigências feitas à escola – como os exames – podem dificultar essa flexibilidade. Assim, afirma que a figura do artista residente opera com menos restrições estruturais, em relação aos professores

Embora a artista proponha uma abordagem pedagógica centrada no processo criativo tanto no contexto profissional de teatro quanto no educativo, ela sublinha que existem diferenças fundamentais entre os dois contextos. Na escola, a componente do desenvolvimento pessoal, social e comunitário assume um papel ainda mais central, em consonância com a natureza do PNPSE - PDPSC e com as expectativas de uma situação de ensino e aprendizagem.

Segundo a artista, é essencial que as propostas artísticas sejam sensíveis ao contexto escolar em que estão inseridas, valorizando a vontade e as necessidades da comunidade educativa acima das intenções artísticas pessoais. Ela acredita que as escolas têm muito a aprender com as metodologias das artes, mas enfatiza que trabalhar num ambiente escolar pode, por sua vez, transformar as práticas artísticas, tendo o artista também muito o que aprender com a escola.

Por fim, a artista expressa a sua convicção de que é impossível desenvolver uma residência artística em contexto escolar com uma duração inferior a um ano letivo, caso

o objetivo seja uma transformação significativa do contexto educativo, como proposto pelo PNA e pelo PNPSE - PDPSC. Segundo a artista, residências de curta duração podem permitir o contacto com novas técnicas e lógicas de criação, mas são insuficientes para provocar uma mudança profunda no ambiente escolar, para o que considera necessário um tempo mais prolongado de intervenção.

Em síntese, a artista residente acredita que a formação pedagógica é crucial para abordar as especificidades do PNPSE - PDPSC, algo que um artista sem essa formação poderia enfrentar dificuldades em cumprir. A artista compara a realidade portuguesa com a brasileira, destacando que, em Portugal, o teatro é uma linguagem artística pouco explorada no contexto escolar, ao contrário das artes visuais, música e dança, que têm currículos e grupos de recrutamento específicos. Apesar das oportunidades proporcionadas pelo PNA para integrar professores/artistas de teatro na educação formal, a artista acredita que essas oportunidades ainda são limitadas. Ela também menciona que, na ausência de professores de teatro na escola, frequentemente assume funções semelhantes às de uma professora, mas com maior flexibilidade. A artista vê a figura do artista residente como uma oportunidade para dinamizar a escola, possibilitando práticas inovadoras que não se enquadram nos limites do currículo e dos horários fixos. Contudo, destaca que, apesar dessa liberdade, é essencial que as propostas artísticas sejam sensíveis ao contexto escolar e às necessidades da comunidade, promovendo uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Por fim, a artista defende que uma residência artística em contexto escolar deve, no mínimo, ter a duração de um ano letivo para alcançar uma transformação significativa, considerando que intervenções mais curtas não são suficientes para promover mudanças profundas na escola.

3.5.3. Práticas Artísticas - Perspetiva da Artista

As práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas nesta residência são múltiplas e com diversas abordagens. A artista considera desenvolver sobretudo práticas artísticas

comunitárias, sendo o contexto não formal o mais propício para tal. Destaca, entretanto, que atua nos contextos formal e não formal.

No contexto formal, costuma trabalhar em coadjuvação com outros professores, em disciplinas que podem ser oportunas para desenvolver práticas artísticas, tanto enquanto finalidade, como foi o caso na disciplina Complemento à Educação Artística (3º Ciclo) ou em módulos relacionados com o teatro do Curso Técnico de Ação Educativa (Ensino Secundário Profissional); quanto como ferramenta para o ensino de um determinado currículo, como foi o caso do módulo Comunicar em Francês do Curso Técnico de Turismo (Ensino Secundário Profissional). Estas ações são planeadas em conjunto com os professores responsáveis pelas disciplinas e, geralmente, estão ligadas a estratégias para promover o sucesso escolar de turmas que apresentam baixo rendimento escolar ou questões comportamentais.

Ainda no contexto formal, a artista exemplifica outro projeto intitulado “Jogos e Integração”, que tem como finalidade apresentar para o maior número de estudantes os pilares da linguagem teatral, bem como trabalhar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Esta ação tem a duração de 4 sessões com dois tempos letivos cada, e prioriza o 1º Ciclo enquanto destinatário, apesar de já ter sido realizada para estudantes do 3º Ciclo e do Ensino Secundário. A ação realiza-se a partir da cedência de aulas dos professores, sendo uma articulação com os diretores de turma interessados.

A artista destaca que no contexto não formal realiza duas ações: os Promotores da Cultura e o Grupo de Teatro. Segundo a artista, ambas seguem o mesmo caminho metodológico pois iniciam elegendo “temas geradores”⁷ para serem abordados através de práticas artístico-culturais. Nos Promotores da Cultura, as práticas podem ser diversas e o papel da artista está mais próximo ao da orientadora de projetos, sendo responsável por buscar articulações que viabilizem a ação proposta pelos estudantes dentro de determinado tema. Já no Grupo de Teatro, apesar de partirem dos temas geradores, o objetivo é a

⁷ Conceito de Paulo Freire (Freire, 1981, 2021) transposto para o universo do projeto da artista. Enquanto método de ensino, trata-se de questionar a comunidade sobre os temas que querem discutir para serem disparadores das criações artísticas.

criação artística na linguagem do teatro, sendo a artista responsável por ensinar as técnicas da linguagem, bem como por orientar o processo criativo.

Em todos os projetos, a artista considera ter uma relação horizontal com todos os integrantes, realizando as tomadas de decisão, as escolhas dos temas e a criação, sempre em conjunto e a partir de conversas ou votações, quando necessário. As avaliações no contexto formal precisam ser articuladas com os professores responsáveis, mas a artista sugere sempre a autoavaliação enquanto estratégia. No contexto não formal não existe avaliação⁸, apenas uma reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido e os rumos futuros desejados. A artista considera extremamente necessário promover nos estudantes o sentido de responsabilidade e autonomia em relação ao Projeto Sala de Processos⁹ (que inclui as ações acima mencionadas), pensando a continuidade do Grupo de Teatro e dos Promotores da Cultura para além da residência artística.

A artista considera o contexto não formal mais favorável para realizar as atividades somente por entender que os estudantes estão ali por vontade própria, e não pela obrigação imposta dentro do contexto formal, o que altera a postura que apresentam. Mas ressalta que a ação no contexto formal fortalece a do contexto não formal e vice-versa, sendo os dois importantes para o correto desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Destaca, ainda, que no contexto não formal a finalidade da criação é tão importante quanto o desenvolvimento pessoal e social dos integrantes, e destaca que o processo criativo é o principal foco das ações.

Em resumo, a artista residente desenvolve práticas artísticas em contextos formais e não formais, com ênfase em abordagens comunitárias. No contexto formal, ela trabalha em coadjuvação com professores, integrando práticas artísticas em disciplinas para apoiar o currículo e promover o sucesso escolar. No contexto não formal, conduz os projetos Promotores da Cultura e Grupo de Teatro, focados na criação artística e no desenvolvimento pessoal, social e comunitário, com uma abordagem participativa e horizontal. A artista considera o contexto não formal mais propício para a criação, devido

⁸ No sentido de atribuição de notas.

⁹ Mais informações: <https://aerbp.pt/sala-de-processos/#>

à participação voluntária dos estudantes, mas reconhece a importância de ambos os contextos para o desenvolvimento integral dos alunos. O processo criativo e a promoção de responsabilidade e autonomia entre os estudantes são centrais em todas as suas ações.

3.5.4. Práticas Artísticas - Perspetiva dos Estudantes

Os entrevistados, que trabalharam com a artista em diferentes contextos, possuem em comum o facto de pertencerem ao Grupo de Teatro Os Bortalitos. Aqueles que trabalharam com a artista no contexto formal e no contexto não formal mencionam que o contexto não formal é mais favorável para desenvolverem as atividades: *C.* menciona que “em sala de aula temos um projeto mais formado (...), e no Grupo de Teatro nós temos mais liberdade para criar e para desenvolvermos. E é muito mais prazeroso podermos ser nós a criar”; *P.* menciona que “na sala de aula não... podemos falar, mas mais moderado”; *F.*, concorda com os colegas, mas menciona que “acho que por causa do Complemento à Educação Artística¹⁰, das aulas que nós tivemos, que foi uma das razões para eu entrar no [Grupo de] Teatro”

Em relação às tomadas de decisão e à escolha dos temas durante o processo criativo, *C.* descreve que: “fizemos votações, conversámos sobre o assunto, para no final conseguimos chegar a uma conclusão em que a gente se sentisse confortável e estivesse ok com o que queríamos apresentar”; Adicionalmente, *Q.* ressalta que não existe qualquer tipo de seleção para entrar no Grupo de Teatro.

Sobre a liberdade criativa *E.* ressalta que o “teatro é um espaço muito aberto e que pode dar muitas asas à imaginação”; *C.* afirma que “a professora deu-me toda a liberdade. Deu-me ideias, deu-me raízes para eu poder fazer a minha personagem. Cada vez que eu me sentia mais sem ideias, mais presa, a professora ajudou-me a sair da caixa (...) e a

¹⁰ Disciplina oferecida para o 3º Ciclo, que contou com a coadjuvação da Artista Residente para aquela turma.

conseguir chegar onde eu queria”. Os estudantes afirmam que durante o processo sentiram-se “em casa”, a criar “uma família”.

N. afirma que o Grupo de Teatro é distinto dos demais clubes da escola porque “há muito o hábito de fazer grupos e clubes em que são ou só de alunos, ou só de funcionários, ou só de professores. É raro haver grupos em que os dois ou três grupos se podem encontrar”. Q. partilha que o Grupo de Teatro foi a única oportunidade dentro da escola para estudar aquilo que pretende seguir como profissão, uma vez que a escola não tem teatro enquanto parte do currículo.

Adicionalmente, H. comenta a importância das formações paralelas¹¹ que recebem no contexto do Grupo de Teatro; C. ressalta que “a E.3. ajudou a (...) estudar mais sobre diversos tipos de teatro e formas de fazer teatro”. Por fim, Q. reflete sobre a continuidade do projeto para além da presença da artista “E espero que mesmo quando a professora se for embora, quando eu já não estiver aqui, que continue o grupo de teatro”.

Em relação às práticas artísticas desenvolvidas, em resumo, os entrevistados destacam a liberdade criativa e o ambiente acolhedor proporcionado pelo Grupo, em contraste com o contexto formal da sala de aula. Eles enfatizam a participação democrática na escolha de temas e nas tomadas de decisões, além de valorizarem a oportunidade de explorar suas competências artísticas num espaço aberto e colaborativo. A integração de alunos, funcionários e professores no grupo, a importância das formações paralelas, de trabalhar múltiplas linguagens e o desejo de continuidade do projeto após a saída da artista são outros pontos mencionados pelos participantes.

3.5.4.1. Dados Quantitativos Práticas Artísticas Comunitárias - Estudantes

No que respeita a temática das práticas artísticas, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

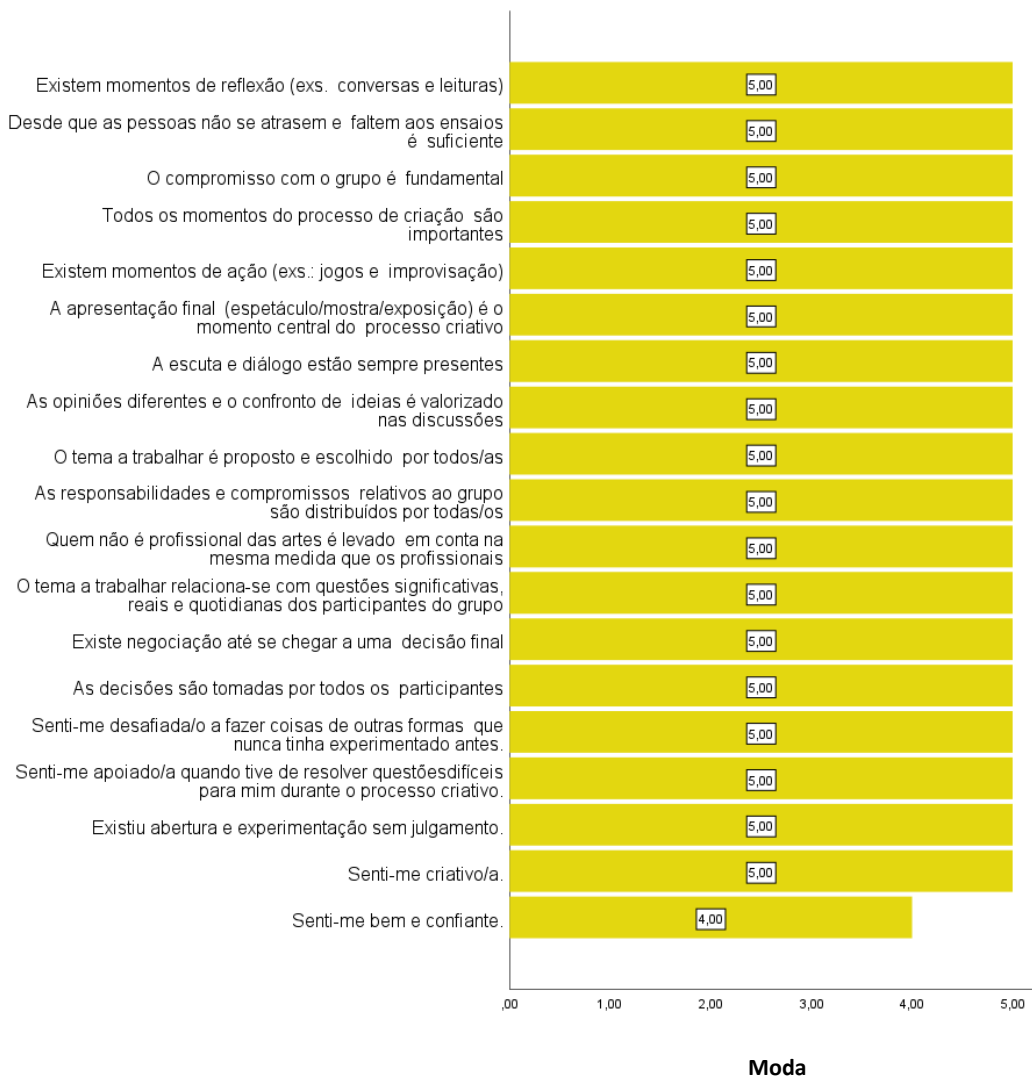
- Nos 19 indicadores que integram o Índice de Práticas Artísticas Comunitárias, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,816, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017);

¹¹ Ao longo da residência, a artista estabeleceu parcerias com outros artistas para dar oficinas pontuais ao Grupo de Teatro.

- O índice Práticas Artísticas Comunitárias, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente possui as características previamente definidas desta abordagem, apresenta uma média de 4,7183 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- A moda em cada um dos indicadores, em uma escala de 1 a 5, é predominantemente de 5 pontos (concordo totalmente), com apenas um indicador com 4 pontos (concordo). As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 10.

Figura 10: Moda do Índice Práticas Artísticas Comunitárias - Caso 3



3.5.5. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva da Artista

A artista considera que o teatro possibilita uma profunda exploração da identidade, especialmente durante a adolescência, uma fase caracterizada por constantes transformações na autopercepção. Ela acredita que o teatro oferece um espaço privilegiado para a investigação das relações entre o corpo, o espaço e as outras pessoas, promovendo assim uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e do lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade.

Além das ferramentas próprias da linguagem teatral, a artista destaca que a sua prática, tanto artística quanto educativa, está intrinsecamente ligada à promoção do pensamento crítico e do desenvolvimento comunitário. Para ela, o processo criativo deve sempre iniciar-se com a escolha de temas que sejam pertinentes para a comunidade escolar, priorizando o processo em detrimento do resultado.

Ao longo dos dois anos de residência, a artista observou múltiplas evidências de desenvolvimento pessoal, social e comunitário entre os estudantes. Na sua opinião, os ganhos mais evidentes ocorreram a nível pessoal e social, refletindo-se em maior autoconfiança, autoestima, amizade e sentimento de pertença. No entanto, também identificou uma transformação na postura dos estudantes em relação aos problemas sociais, que passaram de uma atitude de apatia e resignação para uma atitude mais interventiva e transformadora, assumindo maior responsabilidade sobre as questões que os rodeiam.

A artista observou ainda um aumento na frequência com que os estudantes participam em eventos culturais, especialmente em peças teatrais, e que esses jovens frequentemente incentivavam os encarregados de educação a participarem também. Por fim, a artista sublinha que, sendo colocada através do PNPSE - PDPSC, as práticas artísticas que desenvolve devem estar diretamente conectadas com os princípios de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, bem como com os objetivos traçados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Ela reforça a ideia de que o teatro desempenha um papel crucial na concretização desses objetivos educativos.

Em resumo, a artista residente destaca o teatro como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos estudantes, enfatizando a sua importância na exploração da identidade durante a adolescência e na promoção do pensamento crítico e do envolvimento comunitário. Observou ganhos significativos em autoconfiança, autoestima, e sentimento de pertença entre os jovens, bem como uma mudança na sua atitude face aos problemas sociais, passando de uma postura apática para uma mais interventiva. Além disso, notou um aumento na participação dos estudantes em eventos culturais, como peças de teatro, influenciando inclusive os encarregados de educação a envolverem-se mais. A artista considera que as suas práticas, vinculadas ao PNPSE - PDPSC, devem alinhar-se diretamente com os princípios de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário e com os objetivos do PASEO, com o teatro desempenhando um papel crucial nesse contexto.

3.5.6. Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Perspetiva dos estudantes

Ao longo da entrevista, os estudantes mencionam diversas vezes os benefícios que tiram, sobretudo a nível pessoal e social, das práticas desenvolvidas com a artista residente. Para além das aprendizagens feitas na linguagem do teatro e no domínio da comunicação, alguns estudantes (*E.; C; I; O*) ressaltam que as práticas desenvolvidas com a artista auxiliam no desenvolvimento do pensamento crítico, bem como na expressão das próprias opiniões. Para *E.*:

Eu acho que além de termos aprendido teatro e termos aprendido como a posição do nosso corpo influencia o teatro, também conseguimos aprender a ter um pensamento mais crítico sobre os assuntos e a conseguirmos defender os nossos ideais. Ou seja, cada um tem os seus ideais e nós conseguimos aprender a defendê-los melhor. (...) [Passei a] tentar saber mais sobre a história das coisas, para saber se é certo ou errado. Para criar uma opinião que seja correta e baseada em factos verdadeiros. Acho que essa vontade de querer saber mais sobre as coisas para ter

uma opinião correta, acho que também veio de ter estado no Teatro e nos Promotores da Cultura¹².

Enquanto consequência das práticas artísticas, citam o desenvolvimento pessoal e social em diferentes pontos, como: A empatia – para *A*. “Uma coisa que não se ensina na escola é termos empatia uns pelos outros, (...) e eu acho que é uma coisa que nós aprendemos muito com a professora [artista residente], tanto no Teatro quanto nos Promotores da Cultura”; O respeito pela diversidade – para *E*. “Eu acho que no geral, também aprendemos a aceitar o outro, ou seja, as pessoas com diferenças”; A autoconfiança e autoestima – para *O.* e *I.*, respetivamente “[a artista] fez-me sentir mais segura de mim própria” e “quando cheguei aqui eu tinha a autoestima mais baixa (...). Então, eu acho que principalmente o Grupo de Teatro ajudou muito (...) a aumentar a confiança nas pessoas, principalmente a maneira como eu andava por aí, já não é tão ‘para baixo’, com medo das pessoas”; Aumento de vínculos afetivos – para *H*. “Eu acho que foi com isso que eu encontrei as pessoas que estavam à procura, que eu não encontrava em mais lado nenhum”; por fim, *Q.* comenta sobre os benefícios na construção da identidade:

Acho que o Grupo de Teatro é algo muito interessante, que faz bem a muitos jovens, porque sinto que é uma coisa que falta às vezes naquela fase da adolescência, de construção da nossa personalidade. O que falta aos jovens é um lugar onde eles podem expressar e onde podem desenvolver as suas capacidades, onde podem ser eles mesmos sem se sentirem julgados.

Adicionalmente, *M.* menciona que mudou a sua relação com o erro “[a artista residente] fez-me abrir os olhos e perceber que não há problemas se tivermos errados. E que não há certos nem errados. E o teatro também me fez ficar mais sorridente”

¹² Projeto desenvolvido pela artista no contexto não formal.

Os estudantes mencionam mudanças que observam na relação que travam com a comunidade escolar. Para *A.*, “em termos comunitários na escola, antes não tinha nem noção que poderia mudar tanta coisa como tenho agora, então acho que isso realmente foi importante”; para *I.*, “Acho que eu me sinto melhor desde que entrei no teatro. Mesmo no contexto escolar e isso tudo, sinto-me menos julgada”; Para *D.*, “eu acho que, para além disso, nós aprendemos a ser nós mesmos (...) e o nosso lugar, tanto no mundo, como na escola. E o que nós queremos ser, o que nós queremos fazer”. Por fim, uma funcionária que integra o Grupo de Teatro comenta que “a melhor parte da minha terça-feira, ao final do meu dia, depois do meu dia de trabalho, era estar com vocês”.

Em resumo, os entrevistados relatam que as práticas desenvolvidas com a artista residente proporcionaram benefícios a nível pessoal, social e comunitário. Eles destacam a aprendizagem na linguagem do teatro, a melhoria na comunicação e o desenvolvimento do pensamento crítico, além de reforçarem a importância da empatia, do respeito pela diversidade, da autoconfiança, e da autoestima. Alguns mencionam que essas atividades ajudaram a fortalecer vínculos afetivos e contribuíram para a construção das suas identidades. Além disso, eles observam mudanças na forma como se relacionam com a comunidade escolar, sentindo-se mais confiantes, menos julgados e com mais capacidade de intervenção para realizar mudanças. Uma funcionária integrante do Grupo de Teatro também sublinha a importância dessas atividades, descrevendo-as como a melhor parte do seu dia após o trabalho.

3.5.6.1. Dados Quantitativos Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário – Estudantes

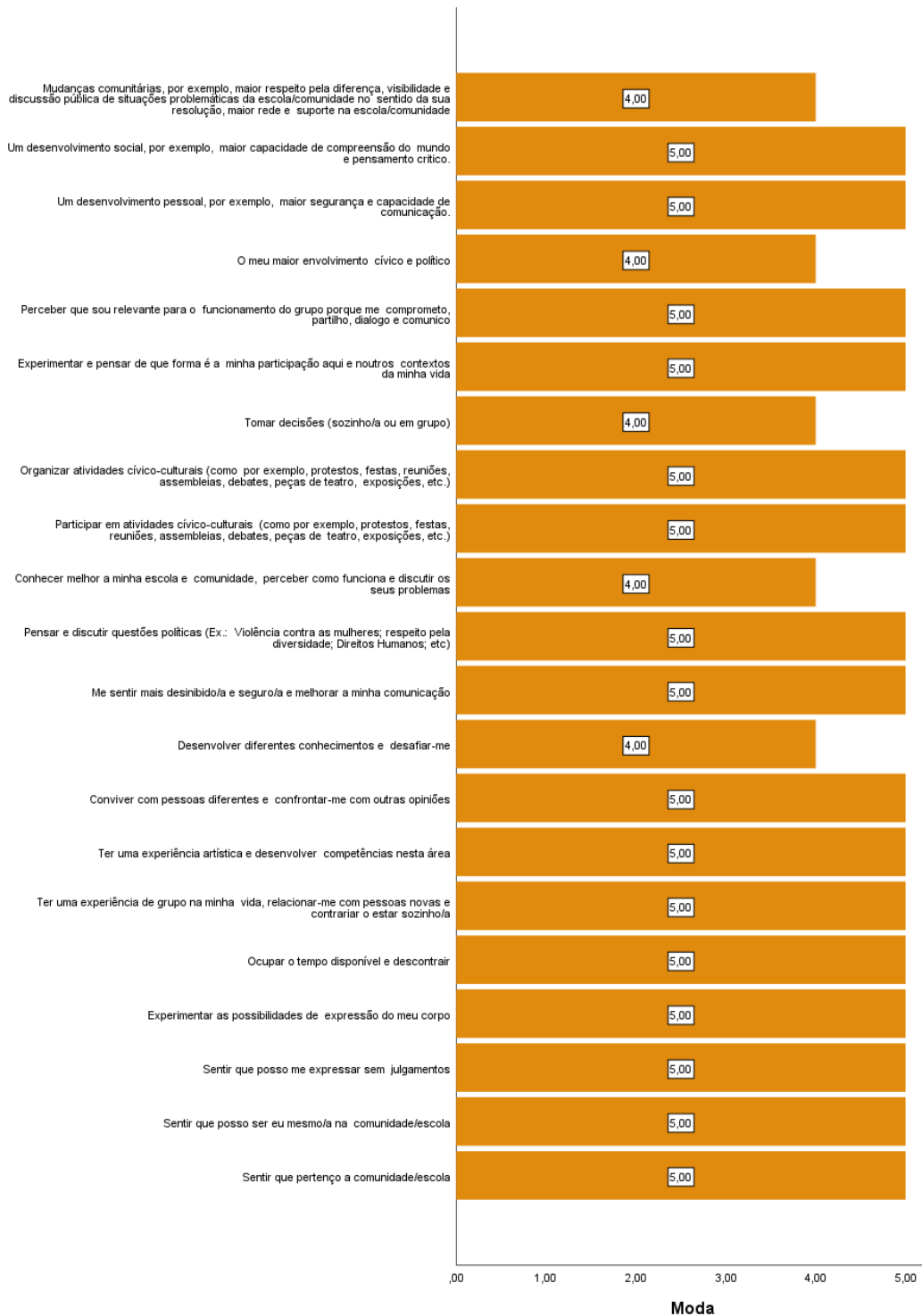
No que respeita a temática do Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 21 indicadores que integram o Índice de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,900, sugerindo uma confiabilidade muito alta (Gaspar, 2017);

- O índice Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente contribui para tais desenvolvimentos, apresenta uma média de 4,4762 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- A moda em cada um dos indicadores do índice varia entre 4 e 5 pontos, (concordo e concordo totalmente, em uma escala de 1 a 5). As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 11.

Figura 11: Moda do Índice Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário - Caso 3



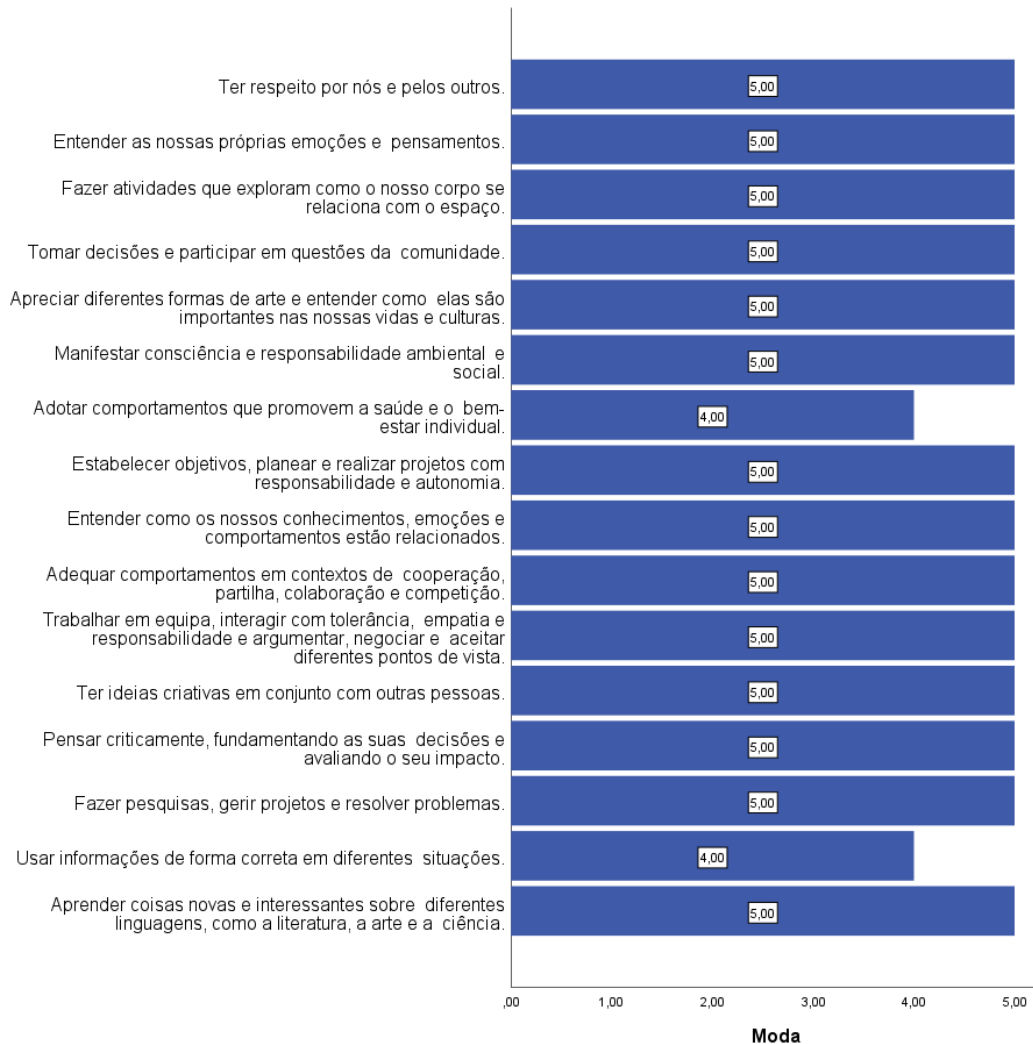
No que respeita às competências assinaladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017) relacionadas ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (Ministério da Educação, n.d.), os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 16 indicadores que integram o Índice do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,912, sugerindo uma confiabilidade muito alta (Gaspar, 2017);

- O índice Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, cujo objetivo é verificar se o trabalho com o artista residente contribui para desenvolver algumas das competências assinaladas em tal documento (Direção-Geral da Educação, 2017), apresenta uma média de 4,5346 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- A moda em cada um dos indicadores do índice varia entre 4 e 5 pontos, (concordo e concordo totalmente, em uma escala de 1 a 5). As modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 12.

Figura 12: Moda do Índice Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Caso 3



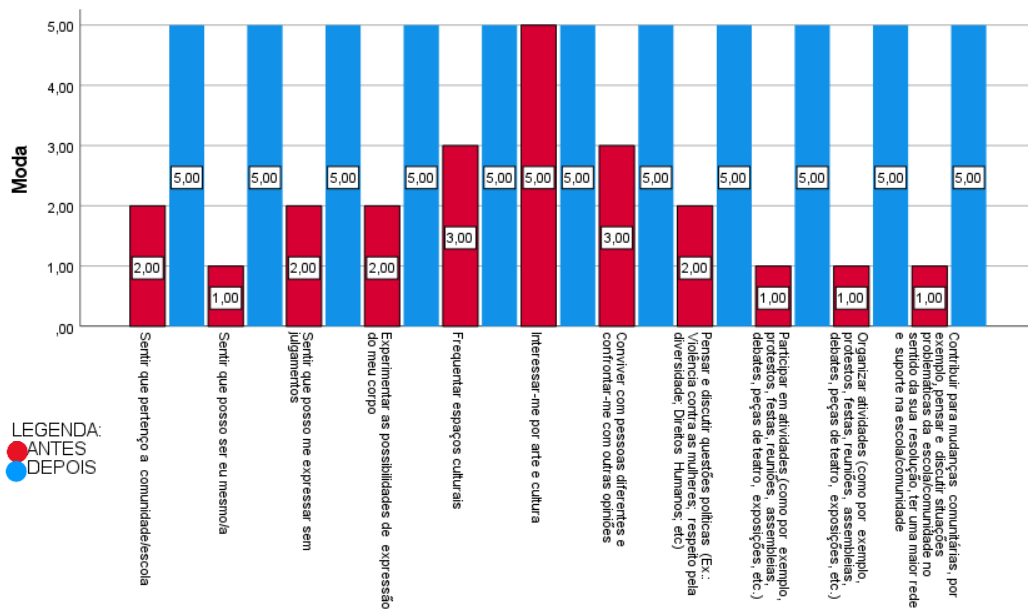
Por fim, explorando a comparação entre como os estudantes se sentiam antes e depois de trabalhar com o artista residente, os dados quantitativos recolhidos revelam que:

- Nos 22 indicadores que integram o Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente, o coeficiente alfa de Cronbach apresenta um valor de 0,867, sugerindo uma confiabilidade alta (Gaspar, 2017);
- O índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com o Artista Residente, cujo objetivo é verificar se os estudantes atribuem o desenvolvimento pessoal, social e

comunitário previamente observado, ao trabalho com o artista residente, revela que os indicadores do Antes, apresenta uma média de 2,5289 (em uma escala de 1 a 5), e os indicadores do Depois apresenta uma média de 4,5503 (em uma escala de 1 a 5). Neste tópico, a utilização da média se justifica pela natureza de escala de múltiplos itens.

- Todos os indicadores revelam uma tendência de melhoramento após o trabalho com o artista residente, excetuando o indicador “interessar-me por arte e cultura”, que mantém o valor (5 pontos/concordo totalmente, em uma escala de 1 a 5). As demais modas em cada indicador podem ser consultadas na Figura 13.

Figura 13: Moda do Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com a Artista Residente - Caso 3



3.6. Análise e Discussão dos Resultados – Estudo de Caso 3

Em primeiro lugar, é possível observar algumas características da aplicação do PAR nesta escola. Ela destaca que a formação pedagógica é uma importante aliada do artista que atua no contexto escolar, uma vez que assume funções muitas vezes semelhantes à de um professor. A artista acredita que as diferenças entre a figura do professor e a do artista estão sobretudo relacionadas com a liberdade de atuação no contexto escolar, isto é, a possibilidade de escolha de contextos, turmas, horários e currículos. Pontua que as

residências devem ter no mínimo a duração de um ano letivo; e a que a atuação do artista deve dar-se a partir do contexto. Adicionalmente, a artista menciona a ausência de professores de teatro na escola como um fator que influencia na aplicação do PAR, como por exemplo no facto de ela assumir frequentemente funções semelhantes às de uma professora, apesar de com maior flexibilidade. Por fim, a artista defende que uma residência artística em contexto escolar deve ter, no mínimo, um ano letivo de duração.

Em relação ao contexto de atuação, a artista residente faz uma análise crítica da escola e da cidade, destacando pontos positivos e áreas de melhoria. Elogia a infraestrutura e a conexão da escola com a comunidade, mas ressalta a falta de espaços que incentivem a autonomia criativa dos estudantes e uma convivência mais integrada. Também critica a fraca oferta cultural e formativa na área do teatro, e alerta para o excesso de foco nos resultados escolares, o que prejudica uma aprendizagem crítica e significativa. Por fim, defende um ambiente escolar mais inclusivo e menos hierárquico, que promova a interação e o pensamento crítico.

Sobre as práticas artísticas desenvolvidas pela artista, é possível verificar diversos indicadores de práticas artísticas comunitárias, tanto no discurso da artista, quanto no dos estudantes, como por exemplo: criação coletiva; ligação ao território e contexto sociopolítico; relação horizontal entre todos os participantes; foco no processo criativo em detrimento do resultado; processos de negociação e de tomada de decisão partilhada; coautoria entre todos os envolvidos; criações que propõem reflexões críticas; e conexão às preocupações reais dos estudantes (Cruz, 2021, 2023; Cruz et al., 2021).

Adicionalmente, é possível verificar a preocupação constante em promover o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, tendo sido mencionado diversos conceitos abordados no enquadramento teórico desta investigação – como identidade (Benedicto, 2011; V. Ferreira, 2011; Menezes, 2011; Moral, 2011); identidade cidadã (Benedicto, 2011), cidadania ativa (Freire, 1981, 2021), pensamento crítico (Benedicto, 2011; Direção-Geral da Educação de Portugal, 2017; Europeia & de Execução Europeia da Educação e da Cultura, 2017; Freire, 1981, 2021); integração no contexto escolar (Benedicto, 2011; Moral, 2011); e relação com o corpo (M. A. De. Carvalho, 2020; V. Ferreira, 2011; hooks, 2013). No entanto, tal objetivo é mencionado pela artista enquanto intrínseco às práticas artísticas desenvolvidas, o que vai ao encontro da definição de

práticas artísticas comunitárias, que enfatiza a necessidade de não reduzir o potencial criativo das práticas em detrimento da resolução de problemas sociais (Costa, 2023; Cruz, 2023).

Tais afirmações são reforçadas pelos dados quantitativos recolhidos, que, nos índices das Práticas Artísticas, do Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, apresentam maioritariamente modas de 5 nas respostas, sem nunca serem inferiores a 4 valores (em uma escala de 1 a 5). O “Índice Comparativo – Antes e Depois de Trabalhar com a Artista” sinaliza uma tendência ascendente em todos os indicadores (excetuando “interessar-me por arte e cultura” que mantém os mesmos 5 valores), sendo as modas do “Depois” sempre de 5 valores (em uma escala de 1 a 5).

Adicionalmente, a artista e os seus estudantes consideram o contexto não formal como mais favorável para o desenvolvimento das ações, embora concordem que ambos os contextos são necessários para o desenvolvimento pleno das práticas artísticas.

3.7. Análise Comparada – Estudos de Caso 1, 2 e 3

3.7.1. Dados Qualitativos

Os três casos estudados oferecem uma visão sobre as possibilidades do Projeto Artista Residente (PAR), destacando a sua flexibilidade em adaptar-se a diferentes realidades e necessidades. Ao analisar os casos de forma crítica, é possível observar variações nos resultados e impactos, assim como identificar áreas que poderiam ser melhoradas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento comunitário.

No primeiro caso, o artista residente trabalhou de forma colaborativa com os professores, integrando as artes tanto no currículo formal como em atividades extracurriculares. Essa combinação de contextos, formal e não formal, parece ter tido um impacto positivo no desenvolvimento escolar, pessoal, social e comunitário dos alunos, fortalecendo competências como o pensamento crítico e a resolução de problemas. A formação em

educação do artista residente pode ter favorecido essa articulação mais estreita com a escola, permitindo uma abordagem pedagógica mais ampla e interdisciplinar, como defendido por Freire (1981, 2021), que sublinha o poder transformador da educação quando ela dialoga com a realidade dos alunos e da comunidade.

No segundo caso, as atividades foram realizadas predominantemente em contextos extracurriculares, com maior ênfase no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente nas suas competências emocionais e relacionais. A formação em psicologia da artista residente pode ter influenciado essa abordagem, promovendo um foco maior no desenvolvimento individual e na criação de espaços de expressão emocional. No entanto, esse enfoque mais individualizado parece ter limitado o impacto no fortalecimento dos laços comunitários. De acordo com Cruz et al. (2021), embora o desenvolvimento emocional seja crucial, ele pode não ser suficiente, por si só, para fomentar a coesão comunitária.

No terceiro caso, as atividades artísticas, embora em grande parte extracurriculares, também incluíram intervenções em contextos formais, com colaboração entre a artista residente e os professores em alguns projetos e disciplinas. Essa integração entre os contextos formal e não formal pode ter proporcionado uma experiência mais equilibrada aos alunos, que beneficiaram tanto do desenvolvimento escolar como do desenvolvimento pessoal, social e comunitário.

O impacto do PAR nas competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) parece variar entre os casos. No primeiro caso, a integração das artes no currículo formal e em atividades extracurriculares pode ter contribuído para o desenvolvimento de competências como autonomia, responsabilidade e pensamento crítico, alinhando-se com os objetivos do PASEO defendidos pela Direção-Geral da Educação (2017). No segundo caso, o foco no desenvolvimento pessoal e social dos alunos resultou em progressos notáveis nessas áreas, mas com menor ligação ao desenvolvimento das competências escolares formais e também nos domínios comunitários. No terceiro caso, a combinação de contextos formais e não formais parece ter favorecido um desenvolvimento mais equilibrado das competências previstas no PASEO, permitindo aos alunos desenvolver tanto o seu potencial escolar como as suas competências sociais e comunitárias.

De uma forma geral, a análise dos três casos sugere que o impacto do Projeto Artista Residente pode variar de acordo com o contexto em que é implementado e a formação dos artistas envolvidos, que parece influenciar a natureza das atividades e os seus resultados. No primeiro e no terceiro casos, observa-se uma maior articulação entre o desenvolvimento escolar, pessoal, social e comunitário, talvez devido à formação em educação dos artistas. Já o segundo caso, onde a artista tem formação em psicologia, apresenta uma ênfase mais forte no desenvolvimento pessoal, com menos evidências de um impacto comunitário, sugerindo que o desenvolvimento pessoal e social, embora importante, nem sempre se traduz diretamente num fortalecimento da comunidade.

O sucesso do PAR, portanto, parece depender da capacidade de equilibrar estas diferentes dimensões, de forma a beneficiar tanto o crescimento pessoal e social dos alunos quanto a coesão e o envolvimento comunitário.

3.7.2 Dados Quantitativos Comparados – Casos 1, 2 e 3

A análise de dados quantitativos comparados nos três estudos de caso tem como objetivo compreender as inter-relações entre diferentes variáveis e o seu impacto nos contextos analisados. Assim, primeiramente, será analisada a correlação entre as variáveis Práticas Artísticas Comunitárias e Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário.

Foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman ($\rho = 0,744$), que revela uma correlação positiva forte entre as variáveis Práticas Artísticas Comunitárias (PAC) e Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (DPSC). Este valor indica que, à medida que os valores de PAC aumentam, os valores de DPSC também tendem a aumentar. Além disso, a associação é estatisticamente significativa, com um valor de significância (Sig.) inferior a 0,001. Isto sugere que a probabilidade de que essa correlação tenha ocorrido ao acaso é extremamente baixa, abaixo de 0,1%. Dessa forma, pode-se concluir que existe uma forte associação positiva entre PAC e DPSC, e essa correlação é estatisticamente significativa. Este resultado confirma a hipótese de que o aumento das práticas artísticas comunitárias está diretamente relacionado com o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, conforme consta na Figura 14.

Figura 14 – Correlações Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário e Práticas Artísticas Comunitárias

Correlações

		DPSC	PAC
rô de Spearman	DPSC	Coeficiente de Correlação	1,000
		Sig. (2 extremidades).	,744**
		N	<,001
			29
	PAC	Coeficiente de Correlação	,744**
		Sig. (2 extremidades)	1,000
		N	<,001
			29

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

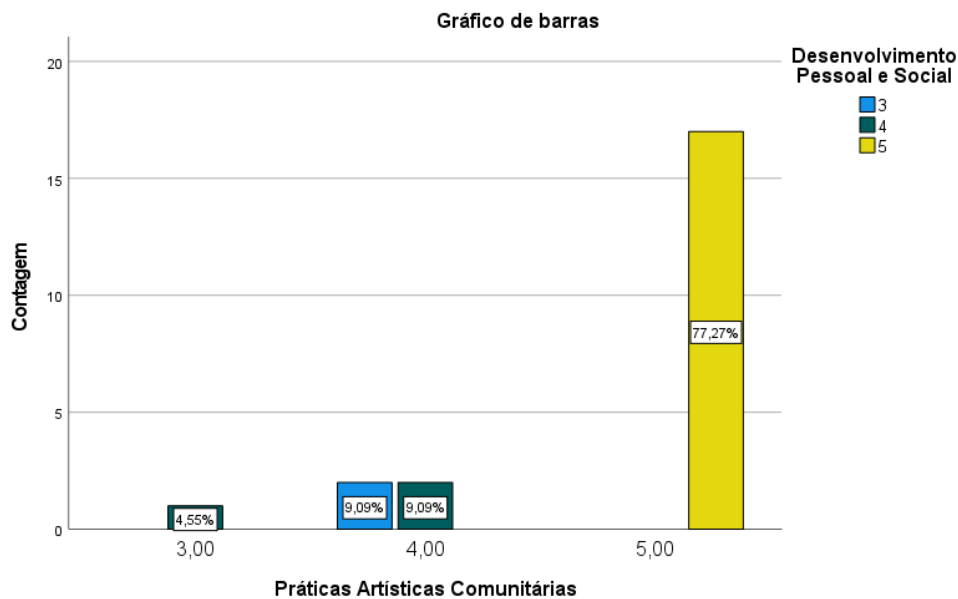
A análise sugere, portanto, que as práticas artísticas comunitárias influenciam positivamente o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, fortalecendo a hipótese de que o Projeto Artista Residente contribuí para tais objetivos.

Aprofundando a análise e isolando o desenvolvimento pessoal e social do desenvolvimento comunitário é possível verificar que, no nível de PAC igual a 3, apenas 4,55% das ocorrências se associam ao desenvolvimento pessoal e social, indicando que quanto menos PAC são desenvolvidas, mais limitado é o seu impacto.

No nível de PAC igual a 4, as percentagens são de 9,09% para os níveis de desenvolvimento rotulados como 3 e 4, mostrando um leve aumento na influência dessas práticas em relação ao nível 3.

Já no nível de PAC igual a 5, uma alta concentração de 77,27% das respostas está associada ao nível mais alto de desenvolvimento pessoal e social (categoria 5). Isso demonstra que práticas artísticas comunitárias em seu nível mais intensivo têm uma forte correlação com o desenvolvimento pessoal e social elevado. Tais informações podem ser verificadas na Figura 15.

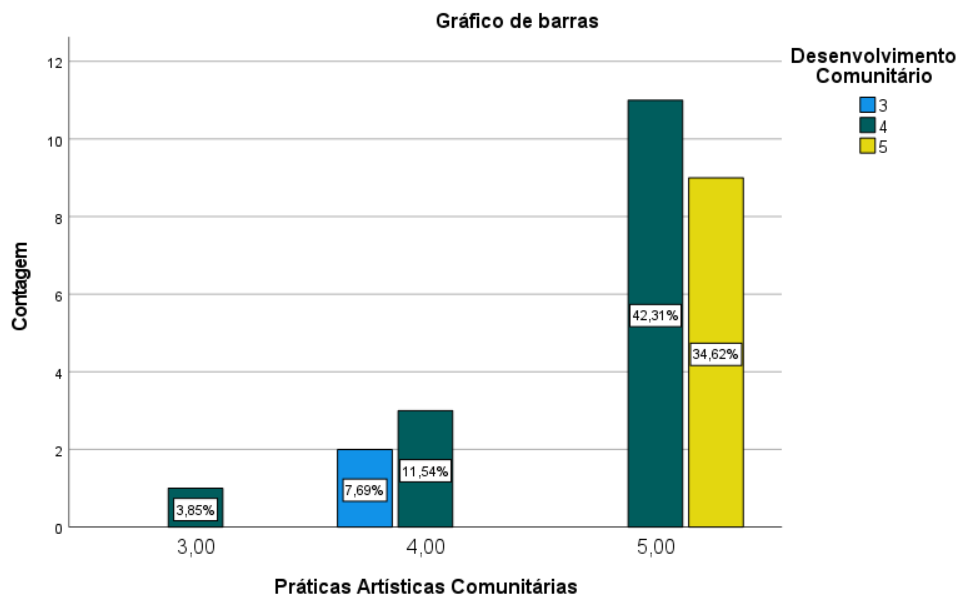
Figura 15: Gráfico Relação Entre Práticas Artísticas Comunitárias e Desenvolvimento Pessoal e Social – Casos 1, 2 e 3



Já em relação ao desenvolvimento comunitário, é possível verificar que para o valor de PAC igual a 3, a porcentagem é relativamente baixa (3,85%), e está associada à categoria do desenvolvimento comunitário rotulada como 4. No nível de PAC igual a 4, a correlação com o desenvolvimento comunitário é dividida entre os valores 3 e 4, com percentuais de 7,69% e 11,54%, respectivamente. Isso sugere uma distribuição um pouco mais diversificada, mas ainda limitada em termos de impacto.

No nível mais alto de PAC (5), há uma predominância de associações com os níveis mais altos de desenvolvimento comunitário (4 e 5). Especificamente, 42,31% das ocorrências de PAC 5 estão associadas ao nível 4 do desenvolvimento comunitário e 34,62% ao nível 5. Isso implica que práticas artísticas comunitárias mais robustas têm uma maior probabilidade de contribuir para um desenvolvimento comunitário mais avançado. Tais informações podem ser verificadas na Figura 16.

Figura 16: Gráfico Relação Entre Práticas Artísticas Comunitárias e Desenvolvimento Comunitário – Casos 1, 2 e 3



Comparando o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com o desenvolvimento comunitário, é possível verificar que no gráfico de desenvolvimento comunitário, o nível de PAC 5 é distribuído de forma mais equilibrada entre os níveis 4 (42,31%) e 5 (34,62%) de desenvolvimento, indicando que práticas intensivas contribuem tanto para um desenvolvimento comunitário moderado quanto avançado. Em contraste, o gráfico de desenvolvimento pessoal e social revela que o nível de PAC 5 tem uma correlação muito forte e concentrada com o nível mais alto (77,27%) de desenvolvimento, sugerindo que tais práticas têm um impacto mais direto e substancial no desenvolvimento pessoal e social.

Já em relação à correlação entre as variáveis Práticas Artísticas Comunitárias (PAC) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman ($\rho = 0,751$), que revela uma correlação positiva forte entre as variáveis Práticas Artísticas Comunitárias (PAC) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Esse valor indica que, à medida que os valores de PAC aumentam, os valores de PASEO também tendem a aumentar. Além disso, a significância estatística da correlação é expressiva, com um valor de significância (Sig.) inferior a 0,001. Isso sugere que a probabilidade de que essa correlação tenha ocorrido ao acaso é extremamente baixa, abaixo de 0,1%. Dessa forma, pode-se concluir que existe uma forte

associação positiva entre PAC e PASEO, e essa correlação é estatisticamente significativa. Esse resultado fortalece a hipótese de que o aumento das práticas artísticas comunitárias está diretamente relacionado ao desenvolvimento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, conforme consta na Figura 17.

Figura 17 – Correlações Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Práticas Artísticas Comunitárias

Correlações

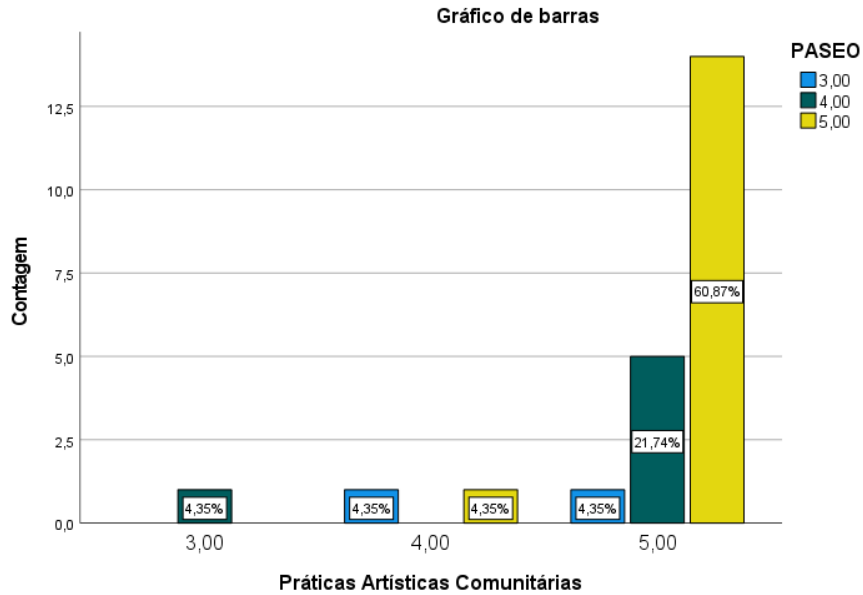
			PAC	PASEO
Rô de Spearman	PAC	Coefficiente de Correlação	de 1,000	,751**
		Sig. (2 extremidades).		<,001
		N	29	29
	PASEO	Coefficiente de Correlação	de ,751**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	<,001	.
		N	29	29

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

A análise sugere, portanto, que as práticas artísticas comunitárias influenciam positivamente o desenvolvimento do PASEO, fortalecendo a hipótese de que o Projeto Artista Residente contribuí para tais objetivos.

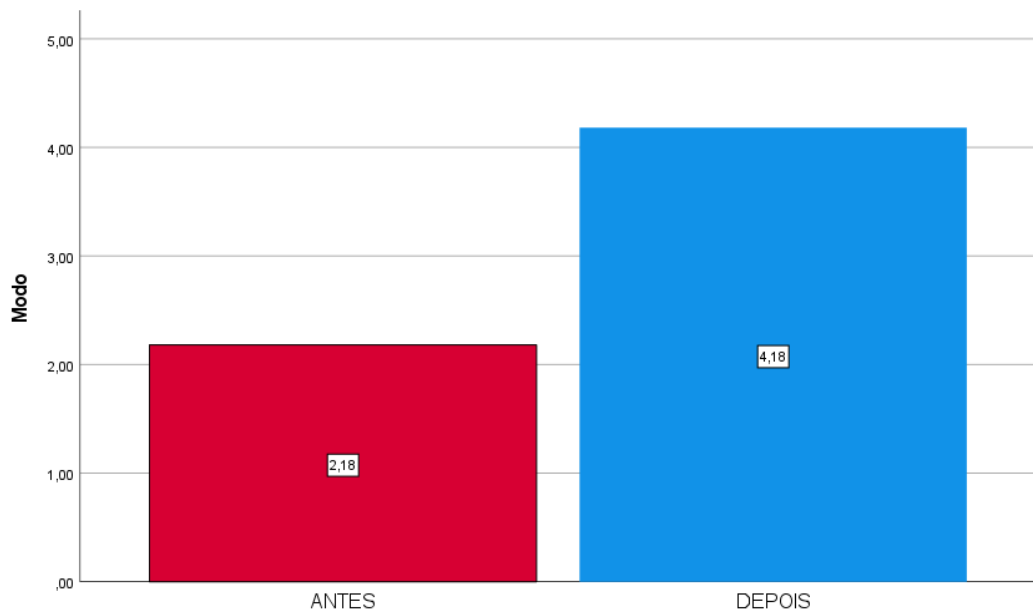
Aprofundando a análise, observa-se que a maioria dos alunos que alcançaram o nível 5 no índice PASEO está associada a atividades claramente caracterizadas como práticas artísticas comunitárias (PAC = 5). Por outro lado, atividades com um caráter menos definido de prática artística comunitária (PAC = 3 e PAC = 4) apresentam uma contagem e percentagem significativamente menores (4,35% cada). Isso sugere que, na ausência de práticas artísticas comunitárias, o desenvolvimento de competências do PASEO em níveis elevados é menos favorecido, reforçando a importância de tais práticas no contexto escolar. Tais informações podem ser verificadas na figura 18.

Figura 18: Gráfico Relação Entre Práticas Artísticas Comunitárias e o Desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – Casos 1, 2 e 3



Por fim, explorando a comparação entre como os estudantes se sentiam antes e depois de trabalhar com os artistas residentes, os dados quantitativos recolhidos revelam que depois da experiência com os artistas, a moda aumentou para 4,18, sugerindo que a maioria dos estudantes apresentou uma melhora significativa em como se sentiam em relação ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário, conforme consta na Figura 19.

Figura 19: Gráfico Moda Antes e Depois – Casos 1, 2 e 3



A diferença entre os valores de moda indica que houve uma mudança na percepção mais recorrente, apontando para um impacto positivo do PAR.

Foi aplicado, ainda, os testes de diferenças em variáveis relacionadas, tendo sido optado pelo teste não-paramétrico de Sinais e Wilcoxon, uma vez que, apesar das variáveis seguirem uma distribuição normal, foi verificada falta de homogeneidade das variâncias identificada pelo teste de Levene.

No teste foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas condições observadas, com uma significância (Sig.) inferior a 0,001, o que indica que as mudanças observadas entre as condições de “Antes de trabalhar com o/a artista residente” e “Depois de trabalhar com o/a artista residente” não são atribuíveis ao acaso, mas sim a um efeito real. O teste pode ser visto na Figura 20.

Figura 20 - Testes de Diferenças em Variáveis Relacionadas

Sumarização de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig. ^{a,b}	Decisão
1	A mediana de diferenças entre ANTES e DEPOIS é igual a 0.	Amostras Relacionadas de Teste de Sinal	<,001	Rejeitar a hipótese nula.
2	A mediana de diferenças entre ANTES e DEPOIS é igual a 0.	Amostras Relacionadas de Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon	<,001	Rejeitar a hipótese nula.

a. O nível de significância é ,050.

b. A significância assintótica é exibida.

Em conclusão, os resultados da análise quantitativa demonstram uma forte correlação positiva entre as Práticas Artísticas Comunitárias (PAC) e o Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (DPSC), bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), com coeficientes de correlação de Spearman expressivos e estatisticamente significativos. Esses resultados corroboram a hipótese de que a implementação do Projeto Artista Residente (PAR) contribui substancialmente para o desenvolvimento dessas dimensões. Além disso, a comparação entre as perceções dos estudantes antes e depois da experiência com o artista residente revela uma melhoria significativa, reforçando o impacto positivo das práticas artísticas no bem-estar e desenvolvimento dos participantes. Assim, os dados apurados sugerem que o PAR desempenha um papel essencial no fortalecimento do desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos estudantes.

CONCLUSÕES

Conclusões

O presente estudo analisou o impacto do Projeto Artista Residente (PAR) no desenvolvimento comunitário em contexto escolar, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC). Foram focalizadas três escolas: uma em Odivelas, uma em Sintra e outra nas Caldas da Rainha. A partir da análise teórica e empírica, foi possível observar que o PAR contribuiu significativamente para o fortalecimento das relações sociais e culturais dentro da comunidade escolar, promovendo práticas educativas e artísticas que não apenas desenvolvem as competências pessoais e sociais, mas também estimulam o desenvolvimento comunitário.

O conceito de desenvolvimento comunitário, sobretudo a sua dimensão social, foi central para esta investigação, sendo compreendido como um processo que envolve a criação de espaços de diálogo, participação ativa e o fortalecimento da identidade comunitária. Durante a investigação, foi possível verificar no contexto empírico os conceitos previamente abordados no enquadramento teórico, e evidenciar que na escola o desenvolvimento comunitário está diretamente associado à construção da identidade e a relação com o corpo; ao sentido de pertença; ao empoderamento intrapessoal; à expressão; ao desenvolvimento do pensamento crítico; e a participação. Assim, foi possível concluir que, sobretudo no contexto escolar, o desenvolvimento comunitário está diretamente relacionado com o desenvolvimento pessoal e social.

Através de práticas artísticas que estimulam a relação com o corpo e que contradizem a não expressão geralmente associada ao contexto educativo, foi possível verificar que o PAR promoveu a exploração das identidades pessoais e coletivas. Neste contexto, a construção da identidade comunitária desempenha um papel fundamental, uma vez que é através dela que as comunidades escolares promovem a preservação e reinvenção das suas identidades, valorizando as suas especificidades culturais e territoriais, mesmo num contexto de globalização, onde as pressões da uniformização cultural podem ser significativas.

Adicionalmente, os dados obtidos indicam que o PAR tem um impacto direto no desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Direção-Geral da Educação, 2017). Ao promover atividades artísticas de natureza participativa, processual e colaborativa, o projeto promove o desenvolvimento de competências transversais - como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas - que são fundamentais para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos ativos, e que reforçam a importância da escola como espaço para a prática de uma educação que não se limita ao ensino conteudista, mas que também fortalece o pensamento reflexivo sobre a sociedade.

A distinção entre os contextos formal e não formal mostrou-se relevante na aplicação do PAR. No contexto formal, o projeto integra-se ao currículo escolar, oferecendo novas perspetivas pedagógicas que reforçam o desenvolvimento de competências escolares. Já no contexto não formal, o PAR proporciona um ambiente mais livre e criativo, no qual os alunos podem explorar suas identidades e competências de forma mais espontânea. Essa flexibilidade permite que o projeto alcance um impacto mais amplo, envolvendo não apenas os alunos, mas também outros membros da comunidade escolar, como professores e funcionários.

No entanto, embora o PAR tenha demonstrado um potencial significativo para impulsionar o desenvolvimento comunitário e o desenvolvimento das competências assinaladas no PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017), especialmente ao estimular a participação e o diálogo dentro das escolas, é importante questionar até que ponto essa iniciativa consegue transformar de forma profunda e sustentável as comunidades escolares.

Embora o desenvolvimento pessoal e social sejam efetivamente explorados nas práticas artísticas, foi possível verificar que tal enfoque nem sempre resulta em participação ativa para a transformação comunitária, o que sugere que as práticas artísticas devem definir a intencionalidade de sua ação, sendo o objetivo do desenvolvimento comunitário (enquanto ativador de processos participativos que estimulam uma cidadania ativa) uma premissa.

Adicionalmente, a permanência e a extensão dos efeitos dessas práticas dependem de uma continuidade que nem sempre é garantida no projeto, o que pode ser verificado na fragilidade do regime de contratação dos artistas residentes, que apresenta um caráter temporário e não permite planejar mais do que um ano de residência, mesmo quando através do PNPSE – PDPSC.

Outras questões relacionadas com a estrutura escolar, como a falta de recursos materiais adequados, o foco exacerbado nos resultados escolares, a indisponibilidade de horários para desenvolver atividades e até a ausência de formação dos professores para colaborar com os artistas residentes e dos artistas residentes para colaborar com os professores, podem ser outros fatores que dificultam a plena integração do projeto no contexto escolar.

Futuras pesquisas poderiam investigar mais detalhadamente as condições que favorecem ou inibem o sucesso do PAR, explorar formas de aumentar a integração entre o ambiente formal e não formal nas escolas e verificar o impacto longitudinal do projeto.

Além disso, seria relevante avaliar como as práticas artísticas podem ser utilizadas para promover transformações mais profundas e duradouras, tanto no desenvolvimento pessoal e social dos alunos quanto na própria estrutura escolar.

Apesar dos desafios, o PAR continua a ser uma iniciativa promissora que permite repensar o papel das artes na educação, da educação nas artes, e para promover o desenvolvimento comunitário no contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Amaro, R. (2017). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, 75–111. <https://doi.org/10.4000/cea.2335>
- Benedicto, J. (2011). Transições juvenis para a cidadania: uma análise empírica das identidades cidadãs. In J. Pais, R. Bendit, & V. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (1ª ed., pp. 353–372). Imprensa de Ciências Sociais - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Bento, A. (2014). Animação teatral no desenvolvimento comunitário e local (Que relação poderá existir entre os dois conceitos, Animação e Teatro, que possa significar processos participativos inovadores?). *I Congresso de Estudos Rurais Do Norte Alentejano "O Futuro Do Mundo Rural Em Questão."* <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5281>
- Brito, J. (2006). Patrimónios e identidades: A difícil construção do presente. In *Patrimónios e Identidades: Ficções Contemporâneas* (1ª edição). Celta Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, M. P. de. (1999). Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 17–32.
- Carvalho, M. A. De. (2020). *(não) façam silêncio: ensino de arte e o direito à palavra de meninas e mulheres na escola pública*. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho."
- Carvalho, N. (2021). Natureza e cultura: Do australopithecus ao homo sapiens sapiens e ao "homo cretensis." In M. M. Purificação, M. F. R. Teixeira, & L. M. de L. Personi (Eds.), *A Interlocação de Saberes na Antropologia 3* (pp. 124–138). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.093211301>
- Costa, N. (2023). A arte é a realidade do sonho. In H. Cruz (Ed.), *Arte, Reinvenção e Futuros*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de Pesquisa* (2ª ed). Artmed e Bookman.
- Cruz, H. (2021). *Práticas Artísticas, participação e política* (F. Ferro, Ed.). Edições Colibri.
- Cruz, H. (2023). Arte, Reinvenção e Futuros. In H. Cruz (Ed.), *Arte, Reinvenção e Futuros*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, H., Menezes, I., & Bezelga, I. (2021). Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 223–247. <https://doi.org/10.24840/esc-104>

- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/TIC_curriculo/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação de Portugal. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. In *XXI Governo Constitucional*.
- Europeia, C., & de Execução Europeia da Educação e da Cultura, A. (2017). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa : 2017*. Serviço das Publicações. <https://doi.org/doi/10.2797/992231>
- Ferreira, J. (1994). Desenvolvimento local e construção de identidades sociais. *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local, Associação Portuguesa de Sociologia*.
- Ferreira, V. (2011). Dar corpo à juventude: o corpo jovem e os jovens nos seus corpos. In J. Pais, R. Bendit, & V. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (1ª ed., pp. 257–276). Imprensa de Ciências Sociais - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1981). *Considerações em torno do ato de estudar* (5ª). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Educação como prática da liberdade* (50ª). Paz e Terra.
- Gaspar, I. (2017). Avaliação da confiabilidade de uma pesquisa utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. *Simpósio de Engenharia de Produção*.
- Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Profedições.
- hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo* (1ª). Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2023). *Um Rio Um Pássaro* (1. Ed). Dantes Editora.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas* (1st ed.). Autêntica Editora.
- Menezes, I. (2011). Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica «participatória» nos discursos sobre os jovens. In J. Pais, R. Bendit, & V. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (1ª ed., pp. 333–352). Imprensa de Ciências Sociais - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação. (n.d.). *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário*. Retrieved January 9, 2024, from <https://pnpse.min-educ.pt/pdpssc>
- Moral, J. (2011). A participação política dos jovens portugueses: integração, participação, representatividade e legitimidade institucional. In J. Pais, R. Bendit, &

- V. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (1ª ed., pp. 353–372). Imprensa de Ciências Sociais - Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Moreira, C. (2006). O enigma de Teseu, ou as identidades questionadas. In E. Peralta & M. Anico (Eds.), *Patrimónios e Identidades: Ficções Contemporâneas* (1ª edição). Celta Editora.
- Prentki, T. (1998). Must the show go on? The case for Theatre For Development. *Development in Practice*, 8(4), 419–429. <https://doi.org/10.1080/09614529853440>
- Ramos, F. (2001). Globalização e Identidade(s). *Economia e Sociologia*.
- Resolução Do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de Abril, Diário da República n.º 70/2016, Série I 1195 (2016).
- Rufino, L. (2021). *Vence-demanda: educação e descolonização*. Mórula.
- Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp. 31–106). Afrontamento. <https://doi.org/10.2307/J.CTVT6RKT3.14>
- Torrice, J. (2006). Patrimónios e discursos identitários. In E. Peralta & M. Anico (Eds.), *Patrimónios e Identidades: Ficções Contemporâneas* (1ª Edição). Celta Editora.
- Vale, P., Brighent, S., Pólvara, N., Fernandes, M., & Albergaria, M. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia um manifesto*.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião Entrevista Semiestruturada**Notas sobre a estrutura das entrevistas:**

O documento apresenta duas propostas de entrevista: a primeira, para um *focus group* de estudantes que participaram nas ações do Projeto Artista Residente; e a segunda, para o/a Artista Residente que desenvolveu o trabalho.

As entrevistas seguem a mesma estrutura e visam verificar os mesmos pontos, sendo adaptadas para as duas diferentes perspetivas do entrevistado (Artista Residente ou Estudante Participante).

Cada tema, por sua vez, possui uma ou mais questões centrais. Os tópicos poderão ser diretamente perguntados, caso o(s) entrevistado(s) não mencione(m) o(s) assunto(s) a partir da questão central.

Guião Focus Group - Estudantes			
Contributos do Projeto Artista Residente para o Desenvolvimento Comunitário			
Tema	Objetivos	Questões	Tópicos
Consentimento Informado	<p>Agradecer e informar sobre o tema e objetivos do trabalho;</p> <p>Solicitar a colaboração dos entrevistados, explicitando a sua importância para o estudo em curso;</p> <p>Assegurar o anonimato das opiniões dos entrevistados;</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p>	<p>Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local na Escola Superior de Educação de Coimbra. A pesquisa que se realizará visa verificar os contributos do Projeto Artista Residente para o Desenvolvimento Comunitário. Gostaria de poder contar com a vossa colaboração, uma vez que são interlocutores privilegiados, pelo que poderão fornecer informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho.</p>	

		<p>A realização desta entrevista é voluntária, com ausência de consequências. Os dados recolhidos são anónimos, confidenciais e de uso exclusivo para o referido estudo. Podem, a qualquer altura, recusar participar sem prejuízos. Se desejarem obter os resultados do estudo, por favor, contactem com a investigadora.</p> <p>Gostaria de obter da vossa parte autorização para procedermos ao registo da entrevista em gravação áudio.</p>	
Perfil demográfico	Traçar o perfil demográfico	<p>Com qual género se identificam?</p> <p>Idade?</p> <p>Nacionalidade?</p> <p>Em que ano de ensino se encontram?</p>	
Contexto formal X não-formal	Verificar (caso haja) diferenças entre o trabalho desenvolvido no contexto formal e no contexto não-formal	<p>Em que contexto trabalharam com o/a artista residente (formal ou não-formal)?</p> <p>Se trabalharam em contexto formal (sala de aula, com outro professor) e contexto não-formal (fora da sala de aula, como em um clube), quais foram as diferenças que sentiram em cada um deles?</p>	- recursos; conteúdos.

		Qual o contexto que consideram mais favorável para o desenvolvimento do trabalho? Porquê?	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Verificar se o trabalho desenvolvido contribuí para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Consideram que aprenderam coisas novas sobre outras linguagens/áreas do conhecimento através desse trabalho? Podem citar exemplos? Consideram que desenvolveram novas capacidades? Se sim, quais?	<ul style="list-style-type: none"> - Usar informações adequadas; - Realizar pesquisas; gerir projetos; resolver problemas - Pensamento crítico e fundamentação das decisões
Prática artística comunitária	Verificar se o trabalho desenvolvido pode ser considerado uma “prática artística comunitária”	Descrevam como foi o processo criativo? Destaquem as principais dificuldades e facilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosfera do processo criativo. (Houve momentos em que se sentiram particularmente bem, criativos/as e confiantes? E o oposto?) - Espaço para a experimentação sem julgamento - Como foram escolhidos os temas a serem trabalhados - Como eram feitas as tomadas de decisão

Desenvolvimento comunitário	Verificar se o trabalho desenvolvido contribui para o Desenvolvimento Comunitário	Vocês sentem alguma mudança (pessoal, social ou comunitária) após o trabalho desenvolvido com o/a artista residente?	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de pertença - Transformação da relação com a comunidade/escola - Relação com o corpo - Envolvimento cívico e político - Intervenção na comunidade/escola, no sentido de resolver as necessidades identificadas - Para além da comunidade escolar / laços com outras instituições/pessoas fora da escola - identidade da escola
Análise comparativa	Verificar os itens previamente abordados, através da comparação entre o <i>antes</i> e o <i>depois</i> do trabalho desenvolvido	Quais são as principais mudanças que reconhecem em vocês e/ou na comunidade depois do trabalho com o/a Artista Residente? Como era antes?	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com a comunidade - Sentimento de Pertença - Construção da Identidade - Relação com o Corpo - Discussão de questões cívicas/políticas - Resolução de problemas identificados na comunidade/escola - Frequência em espaços culturais/Interesse por arte e cultura

Questões não identificadas previamente	Explorar questões não identificadas previamente pela investigadora	Querem comentar algo mais sobre o trabalho desenvolvido com o/a Artista Residente?	
--	--	--	--

Guião Entrevista - Artista Residente			
Contributos do Projeto Artista Residente para o Desenvolvimento Comunitário			
Tema	Objetivos	Questões	Tópicos
Consentimento Informado	<p>Agradecer e informar sobre o tema e objetivos do trabalho;</p> <p>Solicitar a colaboração dos entrevistados, explicitando a sua importância para o estudo em curso;</p> <p>Assegurar o anonimato das opiniões dos entrevistados;</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p>	<p>Encontro-me aqui na qualidade de aluna do mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local na Escola Superior de Educação de Coimbra. A pesquisa que se realizará visa verificar os contributos do Projeto Artista Residente para o Desenvolvimento Comunitário.</p> <p>Gostaria de poder contar com a sua colaboração, uma vez que é um/a interlocutor/a privilegiado/a, pelo que poderá fornecer informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho.</p> <p>A realização desta entrevista é voluntária, sob ausência de consequências. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo</p>	

		para o referido estudo. Pode, a qualquer altura, recusar participar sem prejuízos. Se desejar obter os resultados do estudo, por favor, contacte com a investigadora. Gostaria de obter da sua parte autorização para procedermos ao registo da entrevista em gravação áudio.	
Perfil demográfico	Traçar o perfil demográfico	Com qual género se identifica? Idade? Nacionalidade? Formação/Trajectoria Profissional? Tem alguma formação na área da educação? Trabalhou na área da educação previamente?	
Contexto formal X não-formal	Verificar (caso haja) diferenças entre o trabalho desenvolvido no contexto formal e no contexto não-formal	Contextualize a escola (Forças, oportunidades, fraquezas e ameaças) Em que contexto trabalhou como artista residente na escola? (formal; não-formal. Ex.: Coadjuvação; clube; sala de aula; etc) Se trabalhou nos contextos formal e não-formal, quais foram as principais dificuldades e facilidades em cada um deles?	- recursos; conteúdos.

		Desses contextos, qual considera mais favorável para o desenvolvimento do trabalho? Porquê?	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Verificar se o trabalho desenvolvido contribuí para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Em que medida o trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória?	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenderem coisas novas e interessantes sobre diferentes linguagens, como a literatura, a arte e a ciência; - Uso correto de informações em diferentes situações; - Realização de pesquisas, gestão de projetos e resolução de problemas; - Desenvolvimento do pensamento crítico e fundamentação das decisões dos participantes.
Prática artística comunitária	Verificar se o trabalho desenvolvido pode ser considerado uma “prática artística comunitária”	Descreva o/s processo/s criativo/s. Destaque as principais dificuldades e facilidades que teve durante ele/eles.	<ul style="list-style-type: none"> - Atmosfera do processo criativo. (Houve momentos em que os participantes se sentiram particularmente bem, criativos/as e confiantes? E o oposto?) - Espaço para a experimentação sem julgamento

			<ul style="list-style-type: none"> - Como foram escolhidos os temas a serem trabalhados - Como eram feitas as tomadas de decisão
Desenvolvimento comunitário	Verificar se o trabalho desenvolvido contribui para o Desenvolvimento Comunitário	Destaque mudanças significativas a nível pessoal, social ou comunitário que percebeu nos participantes após o trabalho realizado.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de pertença - Transformação da relação dos participantes com a comunidade/escola - Relação com o corpo - Envolvimento cívico e político dos participantes - Intervenção dos participantes na comunidade/escola, no sentido de resolver as necessidades identificadas - Para além da comunidade escolar / laços com outras instituições/pessoas fora da escola
Análise comparativa	Verificar os itens previamente abordados, através da comparação entre o <i>antes</i> e o <i>depois</i> do trabalho desenvolvido	Quais são as principais mudanças que reconhece nos participantes depois do trabalho realizado? (...) Como era antes?	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com a comunidade - Sentimento de Pertença - Construção da Identidade - Relação com o Corpo - Discussão de questões cívicas/políticas

			<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas identificados na comunidade/escola - Frequência em espaços culturais/ Interesse por arte e cultura
Questões não identificadas previamente	Explorar questões não identificadas previamente pela investigadora	Quer comentar algo mais sobre o trabalho desenvolvido?	

Anexo 2 – Inquérito por Questionário**Questionário: Contributos do Projeto Artista Residente para o Desenvolvimento Comunitário**

O presente questionário integra um estudo de caso sobre a relação entre o Programa Artista Residente e os fatores de desenvolvimento pessoal, social e comunitário na escola. Tal pesquisa, insere-se no Mestrado de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC - IPC.

Consentimento Informado:

A realização deste questionário é voluntária, sob ausência de consequências. Os dados recolhidos são confidenciais e de uso exclusivo para o referido estudo. Pode, a qualquer altura, recusar participar sem prejuízos. Se desejar obter os resultados do estudo, por favor, contacte com a investigadora. Ao preencher este questionário, declaro ter lido e compreendido este documento. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade que me são dadas pela investigadora.

1. Género com que se identifica:

- Feminino
 Masculino
 Outro

2. Idade:

- Menos de 12 anos
 Entre 12 e 14 anos
 Entre 15 e 17 anos
 Entre 18 e 20 anos
 Entre 21 e 23 anos
 Mais de 23 anos

3. Nacionalidade: _____**4. Ciclo**

- 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano)
 Ensino Secundário Regular (cursos científico-humanísticos)
 Ensino Secundário Profissional

5. Âmbito de trabalho com o/a artista residente

- Sala de aula (em CEA; Cidadania e Desenvolvimento; ou em outras disciplinas)
 Tutorias
 Grupo de Teatro
 Promotores da Cultura

6. O trabalho desenvolvido com o/a artista residente contribuiu para:	Discordo totalmente	Concordo totalmente
--	---------------------	---------------------

Aprender coisas novas e interessantes sobre diferentes linguagens, como a literatura, a arte e a ciência.	1	2	3	4	5
Usar informações de forma correta em diferentes situações.	1	2	3	4	5
Fazer pesquisas, gerir projetos e resolver problemas.	1	2	3	4	5
Pensar criticamente, fundamentando as suas decisões e avaliando o seu impacto.	1	2	3	4	5
Ter ideias criativas em conjunto com outras pessoas.	1	2	3	4	5
Trabalhar em equipa, interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.	1	2	3	4	5
Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.	1	2	3	4	5
Entender como os nossos conhecimentos, emoções e comportamentos estão relacionados.	1	2	3	4	5
Estabelecer objetivos, planear e realizar projetos com responsabilidade e autonomia.	1	2	3	4	5
Adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar individual.	1	2	3	4	5
Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social.	1	2	3	4	5
Apreciar diferentes formas de arte e entender como elas são importantes nas nossas vidas e culturas.	1	2	3	4	5
Tomar decisões e participar em questões da comunidade.	1	2	3	4	5
Fazer atividades que exploram como o nosso corpo se relaciona com o espaço.	1	2	3	4	5
Entender as nossas próprias emoções e pensamentos.	1	2	3	4	5
Ter respeito por nós e pelos outros.	1	2	3	4	5
7. Durante o trabalho desenvolvido com o/a artista residente...	Discordo totalmente		Concordo totalmente		
Senti-me bem e confiante.	1	2	3	4	5
Senti-me criativo/a.	1	2	3	4	5
Existiu abertura e experimentação sem julgamento.	1	2	3	4	5
Senti-me apoiado/a quando tive de resolver questões difíceis para mim durante o processo criativo.	1	2	3	4	5
Senti-me desafiada/o a fazer coisas de outras formas que nunca tinha experimentado antes.	1	2	3	4	5
8. O trabalho desenvolvido com o/a artista residente contribuiu para:	Discordo totalmente		Concordo totalmente		

Sentir que pertença a comunidade/escola	1	2	3	4	5
Sentir que posso ser eu mesmo/a na comunidade/escola	1	2	3	4	5
Sentir que posso me expressar sem julgamentos	1	2	3	4	5
Experimentar as possibilidades de expressão do meu corpo	1	2	3	4	5
Ocupar o tempo disponível e descontrair	1	2	3	4	5
Ter uma experiência de grupo na minha vida, relacionar-me com pessoas novas e contrariar o estar sozinho/a	1	2	3	4	5
Ter uma experiência artística e desenvolver competências nesta área	1	2	3	4	5
Conviver com pessoas diferentes e confrontar-me com outras opiniões	1	2	3	4	5
Desenvolver diferentes conhecimentos e desafiar-me	1	2	3	4	5
Me sentir mais desinibido/a e seguro/a e melhorar a minha comunicação	1	2	3	4	5
Pensar e discutir questões políticas (Ex.: Violência contra as mulheres; respeito pela diversidade; Direitos Humanos; etc)	1	2	3	4	5
Conhecer melhor a minha escola e comunidade, perceber como funciona e discutir os seus problemas	1	2	3	4	5
Participar em atividades cívico-culturais (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, peças de teatro, exposições, etc.)	1	2	3	4	5
Organizar atividades cívico-culturais (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, peças de teatro, exposições, etc.)	1	2	3	4	5
Tomar decisões (sozinho/a ou em grupo)	1	2	3	4	5
Experimentar e pensar de que forma é a minha participação aqui e noutros contextos da minha vida	1	2	3	4	5
Perceber que sou relevante para o funcionamento do grupo porque me comprometo, partilho, dialogo e comunico	1	2	3	4	5
O meu maior envolvimento cívico e político	1	2	3	4	5

Um desenvolvimento pessoal, por exemplo, maior segurança e capacidade de comunicação.	1 2 3 4 5
Um desenvolvimento social, por exemplo, maior capacidade de compreensão do mundo e pensamento crítico.	1 2 3 4 5
Mudanças comunitárias, por exemplo, maior respeito pela diferença, visibilidade e discussão pública de situações problemáticas da escola/comunidade no sentido da sua resolução, maior rede e suporte na escola/comunidade	1 2 3 4 5
9.Durante o trabalho com o/a Artista Residente:	Discordo totalmente Concordo totalmente
As decisões são tomadas por todos os participantes	1 2 3 4 5
Existe negociação até se chegar a uma decisão final	1 2 3 4 5
O tema a trabalhar relaciona-se com questões significativas, reais e quotidianas dos participantes do grupo	1 2 3 4 5
Quem não é profissional das artes é levado em conta na mesma medida que os profissionais	1 2 3 4 5
As responsabilidades e compromissos relativos ao grupo são distribuídos por todas/os	1 2 3 4 5
O tema a trabalhar é proposto e escolhido por todos/as	1 2 3 4 5
As opiniões diferentes e o confronto de ideias é valorizado nas discussões	1 2 3 4 5
A escuta e diálogo estão sempre presentes	1 2 3 4 5
A apresentação final (espetáculo/mostra/exposição) é o momento central do processo criativo	1 2 3 4 5
Existem momentos de ação (exs.: jogos e improvisação)	1 2 3 4 5
Todos os momentos do processo de criação são importantes	1 2 3 4 5
O compromisso com o grupo é fundamental	1 2 3 4 5

Desde que as pessoas não se atrasem e falem aos ensaios é suficiente	1 2 3 4 5
Existem momentos de reflexão (exs. conversas e leituras)	1 2 3 4 5

10. Da lista abaixo, assinale como era antes e depois de trabalhar com o/a artista residente:

Antes			Depois	
Nunca	Sempre		Nunca	Sempre
1 2 3 4 5		Sentir que pertença a comunidade/escola	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Sentir que posso ser eu mesmo/a	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Sentir que posso me expressar sem julgamentos	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Experimentar as possibilidades de expressão do meu corpo	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Frequentar espaços culturais	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Interessar-me por arte e cultura	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Conviver com pessoas diferentes e confrontar-me com outras opiniões	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Pensar e discutir questões políticas (Ex.: Violência contra as mulheres; respeito pela diversidade; Direitos Humanos; etc)	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Participar em atividades (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, peças de teatro, exposições, etc.)	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Organizar atividades (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, peças de teatro, exposições, etc.)	1 2 3 4 5	
1 2 3 4 5		Contribuir para mudanças comunitárias, por exemplo, pensar e discutir situações problemáticas da escola/comunidade no sentido da sua resolução, ter uma maior	1 2 3 4 5	

	rede e suporte na escola/comunidade	
--	--	--

11. Este espaço é para escrever o que quiser sobre o trabalho que desenvolveu com o/a artista residente:

Obrigada pela sua participação!